

**Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования**

Н. В. Альбрехт

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Научный редактор профессор, доктор педагогических наук
С. А. Новоселов**

**Екатеринбург
2008**

УДК 81
ББК Ш12/17–9
А 56

Альбрехт Н. В. Деятельностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза [Текст] / Н. В. Альбрехт. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 140 с.
ISBN 978-5-8050-0381-4

В монографии представлены результаты исследований методики организации деятельностно-ориентированного обучения в Германии и России.

Книга адресована студентам и аспирантам профессионально-педагогических и педагогических вузов, а также профессионально-педагогическим работникам.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Г. С. Голошумова (филиал Уральского государственного экономического университета); доктор педагогических наук, профессор Н. К. Чапаев (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0381-4 © ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2008
© Н. В. Альбрехт, 2008

Оглавление

Предисловие.....	5
Введение.....	7
Глава 1. Теоретическое исследование методологических основ создания модели деятельностно-ориентированного обучения студентов иностранному языку.....	10
1.1. Деятельность – ключевая категория деятельностного подхода.....	10
1.2. Варианты деятельностного подхода. Сущность и значение	18
1.3. Деятельностно-ориентированное обучение – историчес- кий анализ	22
1.4. Концепции обучения в Германии: историко-логический анализ.....	25
1.5. Германская модель деятельностно-ориентированного обучения	35
1.6. Деятельностно-ориентированная модель обучения: ха- рактеристика и значение	47
Глава 2. Инновационные тенденции развития педагогического процесса при изучении иностранного языка на примере де- ятельностно-ориентированного обучения.....	64
2.1. Деятельностно-ориентированное обучение как фактор развития профессиональной мобильности будущего педагога профессионального обучения.....	64
2.2. Характеристика мотивации студентов к овладению ино- странным языком и психолого-педагогической культурой его носителей.....	68
2.3. Иностранный язык в современном образовательном про- странстве	71
2.4. Роль и место дисциплины «Иностранный язык» в воспита- нии готовности студентов к профессиональной деятельности	74
2.5. Принципы организации обучения иностранному языку в Германии	75

2.6. Особенности преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах в России	77
2.7. Динамика подходов к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи обучающихся, оказывающих влияние на преподавание иностранных языков	78
Глава 3. Деятельностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов профессионально-педагогического вуза	84
3.1. Теоретический анализ образовательных стандартов обучения иностранному языку в неязыковых вузах	84
3.2. Особенности преподавания иностранного языка в Российском государственном профессионально-педагогическом университете	86
3.3. Опытнo-поисковая работа по обучению иностранному языку экономистов-педагогов	92
3.4. Результаты анкетирования студентов профессионально-педагогического вуза	97
3.5. Методологические аспекты организации деятельностно-ориентированного обучения	101
3.6. Практическое применение в учебно-воспитательном процессе деятельностно-ориентированного обучения иностранному языку, направленное на развитие профессиональной мобильности будущих специалистов	107
Заключение	118
Библиографический список	120
Приложение 1. Анкета студента	134
Приложение 2. Handlungsorientierte lexikalische Übungen	138

Предисловие

В предлагаемой читателям книге описываются результаты сравнительных исследований в области деятельностно-ориентированного обучения в России и Германии.

В настоящее время в России уделяют большое внимание инновациям в образовании, процесс совершенствования образования взаимосвязан с социальным прогрессом.

В условиях социально-экономических и технико-технологических перемен, происходящих в современном мире, к обучению предъявляются качественно новые требования.

Основные требования к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов определены государственными образовательными стандартами 2000 г., Программой стратегического развития России на 2001–2010 гг. и Федеральной программой развития образования на 2006–2011 гг., а также Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. [58]. Отмечается, что основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного на смежные области деятельности, социально и профессионально мобильного, способного к эффективной работе по специальности на уровне, отвечающем мировым стандартам, готового к непрерывному профессиональному росту.

Для успешного внедрения новых программ необходимо начать специальную подготовку и переподготовку педагогов профессионального обучения [101, с. 3].

Стратегической целью образования, как отмечено в документе Генеральной конференции «ЮНЕСКО в XXI веке», в начале третьего тысячелетия должно стать обеспечение непрерывности образования:

- образования, доступного для каждого человека на протяжении его жизни и с позиций его востребованности, и с позиций создания необходимых условий для его реализации;
- образования нового по качеству содержания, соответствующего сегодняшним реалиям развития техники, науки и культуры;
- открытого и мобильного образования, основанного на инновационных образовательных технологиях и методах обучения.

В современных условиях возрастает роль обучения будущих специалистов иностранному языку. Определенного внимания заслуживают вопросы обучения деловому немецкому языку будущих российских педагогов профессионального обучения. Изучая иностранный язык в профессионально-педагогическом вузе, студенты должны знать процессы организации образования за рубежом (элементы педагогики), а также экономику, географию, обычаи, культуру (социум) страны изучаемого языка. Большие возможности для этого открывает деятельностно-ориентированное обучение, поскольку оно обеспечивает большую подвижность, гибкость и адаптивность профессионального образования в современных условиях, что является одним из условий формирования профессиональной мобильности учащихся в будущей профессиональной деятельности.

В монографии изложены результаты исследований, проведенных в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) в период с 2001 по 2007 гг.

В рамках исследования сопоставлялись деятельностно-ориентированное обучение в профессионально-педагогическом вузе и германская модель «обучения, ориентированного на деятельность учащихся» (так его трактуют немецкие ученые-педагоги) [120, 136, 157 и др.]. Студенты – будущие педагоги профессионального обучения познакомились с элементами педагогики страны изучаемого языка, в частности с деятельностным аспектом.

Исследование трудов зарубежных ученых, в основном немецких, в области педагогики послужило основой для сравнительного анализа организации и проведения деятельностно-ориентированного обучения в России и Германии.

Большую помощь и поддержку в проведении исследований оказали канд. экон. наук В. А. Федотова, канд. пед. наук А. А. Пятышкина, д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов, д-р пед. наук, проф. Л. И. Корнеева, ученые-педагоги Института воспитания в Ольденбурге (ФРГ) Х. Майер и В. Янк. Автор выражает признательность канд. филол. наук, проф. Т. А. Знаменской, канд. филол. наук, доц. И. Д. Белеевой, В. В. Пузыреву и преподавателям кафедры канд. пед. наук, доц. И. В. Возмиловой и И. М. Кондюриной, старшему преподавателю С. И. Калинкиной.

Введение

В системе образования до недавнего времени были приняты формы и методы обучения, ориентированные на овладение системой готовых знаний. В настоящее время все чаще в качестве целей подготовки выступают деятельность, способность к ее вариативности, личностные качества, определяющие не столько узкопрофессиональные характеристики специалиста, сколько уровень его культуры, интеллектуальное развитие.

Отметим, что современный период развития профессионального образования в России характеризуется четкой тенденцией к обновлению, инновациям, принципиально новым образованием, новой идеей, существенно меняющей сложившуюся технологию обучения, тип учебного заведения или управления образованием. Инновационные процессы в образовании обусловлены явлениями социального развития, изменением приоритетов в содержании образования, установок на профессиональную деятельность, формированием отношений «учащийся – преподаватель», необходимостью разработки новых педагогических технологий.

Во многом противоречивое развитие экономических отношений в России оправдывает необходимость осмысления исторического опыта подготовки специалистов, поиска приоритетных направлений современной профессионально-педагогической деятельности, изучения зарубежной практики в этой области. В силу особенностей исторически сложившихся деловых и культурных связей между Россией и Германией и усиливающихся в настоящее время различных форм делового взаимодействия между двумя странами, наглядными примерами которого являются высокий уровень развития российско-немецких отношений в области экономики в Уральском регионе, германо-российские проекты по профессиональному образованию, в частности в РГППУ. Для научного обобщения опыта реализации германо-российских проектов, проводившихся в Москве и Екатеринбурге, и его распространения в 2003 г. создан Институт развития ремесленничества, учредителями которого являются РГППУ, Уральское отделение РАО и Фонд Э. Шёка (Германия). Основными направлениями его деятельности являются «разработка условий и новых профессиональных программ высшего образования в целях подготовки профессионально-педагогических кадров для учебных заведений, осуществляющих обучение ремесленников-предпринимателей; распростране-

ние знаний о профессиональном образовании среди работников органов учреждений образования, подготовка к изданию и распространение издаваемой учебной, методической и научной литературы по образовательному и научному профилям» [55, с. 22].

Исходя из этого, возрастает значение сравнительного анализа систем обучения Германии и России. Анализ именно германской модели обучения обусловлен также тем, что Германия является экономически высоко развитой страной.

В ходе исследования была изучена одна из применяемых в западной практике, в частности Германии, моделей обучения – обучение, ориентированное на деятельность будущего специалиста. Это один из испытанных в немецкой практике метод обучения навыкам принятия решений самими обучающимися и самостоятельного решения проблем, который сыграл немаловажную роль в развитии экономики страны. На основе немецкой модели нами разработана деятельностно-ориентированная модель обучения студентов иностранному языку в условиях профессионально-педагогического вуза.

В целях объективного сравнительного анализа формирования и развития деятельностно-ориентированного обучения в рамках высшего профессионального образования были выявлены, основываясь на отечественных и зарубежных публикациях, методологические предпосылки проведения деятельностно-ориентированного обучения в профессиональном образовании; изучены педагогические взгляды русских и немецких ученых на данный вид обучения.

Деятельностно-ориентированное обучение – это целостное обучение, предполагающее активность учащихся, при этом согласованный между обучающим и учащимся продукт деятельности регулирует организацию учебного процесса, направленного на то, чтобы привести в равновесие умственный и физический труд учащегося.

Кроме того, нами проведена опытно-поисковая работа и проанализированы ее результаты. В частности, определена значимость изучения иностранного языка в вузе, выявлен исходный уровень сформированности у студентов профессиональной мобильности.

В ходе исследования выяснилось, что для совершенствования преподавания иностранного языка необходимы использование новых форм, методов и технологий обучения, интеграция естественнонаучных, экономических и гуманитарных знаний для неязыковых факультетов, структуриро-

вание процесса изучения иностранного языка в соответствии с профессиональной направленностью образования. Для повышения эффективности обучения иностранному языку на неязыковых факультетах перспективным является проведение занятий, ориентированных на деятельность. Такие занятия позволяют использовать интенсивные методы обучения, индивидуальные творческие задания, осуществлять индивидуализованное обучение, а также обучение иностранному языку профессиональной направленности.

Применительно к условиям профессионально-педагогического образования деятельностно-ориентированное обучение рассматривается как процесс, направленный на формирование у будущих специалистов способности приводить в соответствие установкам и потребностям общества уровень своих социальных и профессиональных качеств, что обеспечивает их активную жизненную позицию, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, содействует профессиональной мобильности будущего специалиста, развитию способности гибкого реагирования, преобразования себя и окружающей профессиональной и социокультурной среды.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Прежде всего необходимо раскрыть сущность базовых понятий, которыми мы будем оперировать на протяжении всей работы.

Основными понятиями, которые имеют определяющее значение для анализа развития деятельностно-ориентированного обучения в России и Германии, являются: *деятельностный подход, деятельность, действие, образование, обучение, профессиональная компетенция, ориентация и т. д.*

1.1. Деятельность – ключевая категория деятельностного подхода

Для раскрытия теоретико-методологической базы исследования деятельностно-ориентированного процесса обучения в профессионально-педагогическом вузе важно проанализировать историю возникновения и развития понятия «деятельностный подход». В философском словаре дается следующее определение понятия «подход»: «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или в практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей» [126, с. 526].

Таким образом, подход можно трактовать как способ познания и организации деятельности. Остановимся более подробно на понятии «деятельность» как ключевой категории деятельностного подхода.

Категория деятельности широко изучалась и изучается философией, психологией, социологией, педагогикой, кибернетикой и другими науками.

Э. Г. Юдин отмечает, что «в современном познании, особенно гуманитарном, понятие деятельности играет ключевую, методологически центральную роль, поскольку с его помощью дается универсальная характеристика человеческого мира» [133, с. 266].

Понятие деятельности возникло еще в античные времена и исследовалось преимущественно в идеалистической философии, особенно глубоко в немецкой классической философии. И. Кант рассматривал субъекта деятельности не как

созерцающего действительность, а как создающего формы и предметы мира [53]. И. Фихте первым возвел деятельность в ранг всеобщего основания культуры. По его мнению, «субъект определяет себя лишь через деятельность объективации, через создание такого предмета, который внешне противоречит субъекту и вместе с тем является единственно возможным способом конструирования самого субъекта» [66, с. 59]. Наиболее развитую теорию деятельности построил Г. Гегель, который описал ее всеобщую схему, проанализировал диалектику ее структуры (в частности взаимоопределяемость цели и средства), сделал ряд замечаний о социально-исторической обусловленности ее форм, раскрыл взаимосвязь познавательной деятельности и субъекта. «Человек по своему непосредственному существованию есть сам по себе нечто природное, внешнее своему понятию; лишь через усовершенствование своего собственного тела и духа, главным же образом благодаря тому, что его самосознание постигает себя как свободное, оно вступает во владение собою и становится собственностью себя самого и по отношению к другим» [27, с. 81–83].

В материалистической диалектике понятие деятельности стало той исходной абстракцией, конкретизация которой позволяет создать общую теорию развития общественного бытия и его отдельных сфер. Первичной формой деятельности является производство материальных орудий, с помощью которых люди создают предметы, удовлетворяющие их жизненные потребности. Материальное производство (труд) имеет универсальный характер, поскольку в принципе может создавать любые орудия и предметы. Такое производство осуществляется людьми только в определенных взаимосвязях и отношениях, совокупность которых образует производственные или общественные отношения людей. В процессе исторического развития материального производства и общественных отношений возникло и приобрело относительную самостоятельность духовное производство. Но и в этой форме труда сохраняются основные качества материального производства – его универсально-преобразовательный и общественный характер.

Материальная и духовная деятельность людей и соответствующие им типы производства служат основой возникновения и развития общественного и индивидуального сознания, личности отдельного человека (индивида). Сознание является функцией идеальной стороны деятельности, которая обнаруживается в способности индивидов производить реальные предметы, опираясь на слово или модель как продукты общественно-исторического развития. Идеальное – это бытие реального предмета в фазе

его становления в деятельности общественного субъекта. Сознание позволяет человеку стать общественным существом благодаря идеальному представительству в индивиде интересов и позиций других людей.

Наряду с диалектико-материалистическим пониманием деятельности, в конце XIX – начале XX в. возникли другие представления, касающиеся в основном такой существенной составляющей деятельности, как *действие*. Дж. Дьюи в русле философии прагматизма создал теорию действий, рассматривающую последние в качестве инструменталистского содержания понятий [34]. М. Вебер, проанализировав различные виды индивидуальных социальных действий, выделил в них особое значение ценностных установок и ориентаций [18]. Ж. Пиаже на логико-математической и психологической основе разработал развернутую концепцию действий и операционального интеллекта человека [93].

Вместе с тем в западной философии появились тенденции отказа от рассмотрения деятельности как сущности человеческого бытия и всеобщего основания культуры. На место целеполагания ставились «порыв» и «переживания»; резкой критике подвергались те представления о деятельности, в которых просматривались отрицательные социальные последствия технократической активности, не подчиненной нравственным началам. В середине XX в. в гуманитарных науках стало ослабевать влияние теорий деятельности. Но в 70–80-е гг. XX в. в разных странах оживился интерес к полидисциплинарной теоретической и экспериментальной разработке проблем деятельности. Создано международное общество по изучению теории деятельности, с 1988 г. издается журнал «Теория деятельности» (на английском языке).

В нашей стране проблемы деятельности изучались представителями различных наук, прежде всего философами (В. П. Иванов, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, П. В. Копнин, Э. Г. Юдин и др.) и психологами (М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.).

Теория деятельности, или деятельностный подход – школа советской психологии, основанная А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном на культурно-историческом подходе Л. С. Выготского. Время создания теории деятельности – 1920–1930-е гг.

С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев разрабатывали теорию параллельно и независимо друг от друга, а поскольку они опирались на труды Л. С. Выготского и философскую теорию К. Маркса, в их работах много общего.

Базовый тезис теории формулируется следующим образом: не сознание определяет деятельность, а деятельность определяет сознание.

На основе этого положения в 1930-х гг. С. Л. Рубинштейн формирует основной принцип: «единство сознания и деятельности» [106, с. 250]. Психика и сознание, формируясь в деятельности, в деятельности и проявляются. Деятельность и сознание – это не две разные стороны обращенных аспектов, они образуют органическое единство (но не тождество). Деятельность не является совокупностью рефлекторных реакций на внешний стимул, так как регулируется сознанием. Сознание рассматривается как реальность, которая не дана субъекту непосредственно для его самонаблюдения. Сознание может быть познано лишь через систему субъективных отношений, в том числе через деятельность субъекта, в процессе которой субъект развивается. А. Н. Леонтьев уточняет положение С. Л. Рубинштейна: «Сознание не просто проявляется как отдельная реальность, сознание встроено и неразрывно связано с ним» [118, с. 1].

По мнению С. Л. Рубинштейна, деятельность – это «совокупность действий, направленных на достижение целей», согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность – это «совокупность действий, объединенных определенным мотивом» [118, с. 1].

В зарубежной педагогической литературе ведется многолетняя дискуссия о применении понятий «действие», «деятельность», «образец деятельности», «деятельностное ориентирование» и т. д. (Г. Кордес, Г. Крюгер, Д. Ленцен, Г. Майер, К. Моленхауер, Г. Хафт, Г. Халер, В. Янк).

В конце 1980-х гг. развернулась дискуссия о статусе понятия деятельности, о его полидисциплинарном характере и месте среди других гуманитарных понятий («общение», «общественные отношения» и др.), об объяснительных возможностях теории деятельности и теорий «не-деятельностного» типа. В результате возникло представление о научно-деятельностном подходе к изучению отдельных сторон поведения, сознания и личности человека, которое выражает общую направленность в отношении к человеку на основе использования различных моментов в понятии деятельности.

В разных отраслях научного знания существуют различные основания для классификации видов деятельности, которая затруднена тем, что в мировой гуманитарной науке этот термин имеет широкое значение. В английском языке русскому слову «деятельность» соответствует термин

«activity» [7, с. 679], и любой вид практической или познавательной активности человека определяется этим понятием. Однако не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности, чему в большей степени соответствуют немецкие термины *Tätigkeit* – деятельность, *Handlung* – действие, поступок [85, с. 126, 232].

В социологии принято выделять трудовую, политическую, художественную, научную и другие виды деятельности. В педагогике в качестве основных видов деятельности выделяют игровую, учебную и трудовую деятельность. В психологии деятельность соотносят со многими психическими процессами (сенсорная, мнемическая, мыслительная и другие виды деятельности). Главным основанием любой классификации являются философский и историко-социологический подходы к деятельности, которые позволяют рассматривать трудовую деятельность во всех исторических формах ее развития, а также выявить многообразие других видов деятельности, исторически возникающих в общественной жизни людей. Историческая социология открывает, изучает и даже проектирует становление всех взаимосвязанных видов и форм деятельности. Она призвана объяснять место и роль каждой деятельности в обеспечении целостной общественной жизни людей. Другие дисциплины, изучающие деятельность, опираются на результаты историко-социологических исследований; в свою очередь, содержание этих дисциплин используется для конкретизации историко-социологических представлений о деятельности. Именно этим обусловлена необходимость ее полидисциплинарного исследования.

Использование понятия деятельности в психологии позволяет изучать сознание и личность человека в тесном единстве с исторически развивающейся деятельностью. От уровня ее развития и конкретных особенностей ее предметного содержания зависят состав и функционирование сознания и способностей человека (его восприятия и воображения, мышления и памяти, чувств и воли и т. д.), характер межличностных отношений, черты и качества личности. Согласно теории деятельности, разработанной в отечественной психологии, усвоение содержания исторического опыта осуществляется не путем передачи информации о нем субъекту, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира [6, 17, 105, 129].

Несмотря на продолжительную историю исследования категории «деятельность», среди теоретиков нет единодушия в ее трактовке. Дея-

тельность понимают как собственный способ бытия человека, его отношение к миру [109]; как способ существования и развития социальной исторической действительности [76]; как способ существования человека [52]; как информационно направленную активность живых систем [77]; как специфическую человеческую форму активного отношения к окружающему миру [133] и т. д. А. А. Попов считает, что в социальной системе нет ничего, кроме социальной деятельности. Исследователь здесь имеет дело с различными системами, видами, способами, процессами и продуктами деятельности... Это и есть начало конкретизации, позволяющей, в конечном счете, представить деятельность полно и всесторонне [95, с. 32].

Сегодня следует не только учитывать традиционное определение деятельности, которое связано с наличием цели, но и обратить особое внимание на функцию человека, заключающуюся в разрешении противоречия, т. е. в реализации целей, возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями *профессиональной деятельности*. Направленное на личность личностно ориентированное обучение глубоко исследовано и раскрыто в научных трудах [46, 79].

У А. Н. Леонтьева категория деятельности выступает как *практическая деятельность*. В этом смысле производство представлений, решение любой задачи рассматриваются в качестве деятельности субъекта, характеристика которой дается в основном по ее продукту. Им практически осуществлено отождествление деятельности и личности [68]. Г. С. Батищев, трактуя значение деятельности, указывает, что «задача изучения человека в деятельности двудеина. Изучая деятельность, не должно забывать о ее носителе — личности, о человеке, а изучать личность можно только в деятельности» [11, с. 144]. Как отмечает Л. И. Анцыферова, «деятельность является основной единицей жизни человека» [8, с. 68].

Морфологической же единицей деятельности служит *действие*, которое «не является совершенно изолированным актом» [106, с. 465]. Социально обусловленной единицей поведения (форма взаимодействия человека с окружающей действительностью) является *поступок* — «социальное действие, которое реализует или выражает отношение человека к действительности, к другим людям» [48, с. 62].

Ряд ученых-педагогов полагает, что успешная учебная деятельность возможна при наличии следующих механизмов: рефлексии, саморазвития и саморегуляции [10, 51, 53, 75, 113]. В связи с этим выделяют следующие

рефлексивные процессы: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого [113, с. 51]. Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс *самопознания*. По мнению И. И. Ильева, именно рефлексивные знания обеспечивают обобщение и переход с ранее усвоенных способов на новые, нестандартные ситуации познавательной деятельности [51].

Итак, рефлексия как механизм деятельности – путь к развитию и самосовершенствованию. И. Кант называет *саморазвитие* «культивированием собственных сил» [53, с. 502], М. Мамардашвили видит в этом понятии «акт собирания своей жизни в целое как организацию своего сознания в целое» [75, с. 225]. Процессом самореализации деятельности А. Бандура называет способность формировать образы желаемых будущих результатов, превращающихся в бихевиоральные стратегии, направленные на достижение отдельных целей. При этом А. Бандура использует термин «саморегулирование» для обозначения усиливающего или уменьшающего эффекта *самооценки* [10].

Условием развития активности в обучении является формирование у учащихся познавательных мотивов (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев). Мотивы учебной деятельности можно выявить через выполнение учебных заданий, анализ отношения к своей учебной деятельности, участие в разрешении проблемных ситуаций, анализ и рецензирование деятельности других людей, через самостоятельную деятельность. Мы поддерживаем концепцию Г. В. Сороковых, согласно которой самостоятельная учебная деятельность – любая организованная педагогом активная деятельность учащихся, направленная на «поиск знаний, их осмысление, закрепление, обобщение и систематизацию, формирование и развитие умений и навыков» [113, с. 60].

Проблема развития познавательной самостоятельности занимает большое место в исследованиях многих выдающихся педагогов [56, 69, 92, 94, 108, 117]. В содержание данного понятия ими вкладываются способности и умения, позволяющие самостоятельно учиться.

П. Н. Пидкасистый выделяет три компонента познавательной самостоятельности: содержательный (знания), операционный (способы их овладения) и, наиболее интересный для нас, мотивационный (отношение не только к процессу получения знаний, но и к практическому применению их в преобразующей действительности [94].

В немецкой педагогике разработкой теории деятельности занимался Г. Эбли [137, 138]. Г. Гуджонс раскрывал идею деятельности [154].

Немецкий ученый педагог Г. Майер отмечает, что, несмотря на распространение в Германии теории коммуникативной деятельности, давались и деятельностно-теоретические разъяснения. Чаще всего концепции обучения развивались из непосредственно ощутимой необходимости проведения практического занятия, в этом случае понятие «деятельности» становится родственным понятию «практика» в эмпирическом значении [168].

Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Комплексная исследовательская работа специалистов многих отраслей научного знания позволяет создавать полидисциплинарную теорию деятельности, способную оказать значительное влияние на все сферы общественной практики; все приведенные определения, при их видимом различии, исходят из представления о деятельности как объяснительном принципе.

2. Ученые-педагоги, исследуя проблему деятельности в условиях подготовки специалиста в вузе, выделяют следующие виды деятельности: учебно-познавательную, ценностно-ориентированную, профессионально-педагогическую, гуманитарно-преобразовательную и коммуникативную. Эти виды педагогической деятельности представляют собой систему, в которой взаимосвязаны и взаимодействуют ее отдельные виды. Так, основным видом деятельности студента, обеспечивающим познание наук, является учебно-познавательная деятельность. Содержание же профессионально-педагогического образования – явление сложное и подвижное, отражающее фундаментальные понятия современной науки и запросы профессионально-педагогической практики. Поэтому теоретическая подготовка будущего педагога профессионального обучения охватывает комплекс общенаучных знаний, необходимых для профессиональной подготовки специалиста. Учебно-познавательная деятельность студентов всегда профессионально направлена.

Исходя из этого, результатом профессионально-педагогической подготовки будущего педагога должно стать «осознание сущности своей деятельности как деятельности по решению педагогических задач» [113, с. 65]. Такой же точки зрения придерживается и И. С. Якиманская: «Учение как субъективная деятельность превращает общественно значимое содержание знаний, общее для всех, в личностное образование, т. е. «персонифицирует» знания, которые в процессе их усвоения становятся достоянием каждого ученика как субъекта учения» [135, с. 10].

1.2. Варианты деятельностного подхода. Сущность и значение

На модификациях классической теории деятельности основываются самые разнообразные варианты деятельностного подхода. В настоящее время деятельностный подход имеет общетеоретический статус наравне с системным, информационным и другими теоретико-методологическими подходами. Однако, как утверждают исследователи, до настоящего времени «целостной теории самого деятельностного подхода так и не создано» [134, с. 18]. Более того, отношение к деятельностному подходу как в Германии, так и в России неоднозначно – от негативизма до абсолютизации и преувеличения его роли как главного способа научно-философского исследования. В то же время не вызывает сомнений справедливость положения, высказанного российским ученым В. А. Лекторским: «В современных условиях деятельностный подход не только возможен, ... но и весьма продуктивен. Однако его развитие предполагает переосмысление и пересмотр ряда связанных с ним представлений» [66, с. 65].

В отечественной науке деятельностный подход получил широкое распространение в 1960–70-е гг. В настоящее время он трактуется как «описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению категории деятельности» [109, с. 70].

В научной российской литературе наиболее широко распространены три варианта деятельностного подхода:

- **методологический** (О. И. Генисаретский, Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий и др.), целевое назначение которого сводится к изучению любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути;

- **психологический** (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), средствами которого изучаются психологические процессы в системе теоретической или практической деятельности субъекта;

- **педагогический** (К. М. Дурай-Новакова, Н. В. Кузьмина, Л. Н. Лесохина, Д. Л. Сластенин и др.), согласно которому личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения.

По нашему мнению, особое внимание следует уделять *педагогическому*, в котором можно выделить такие понятия, как «педагогическая деятельность» и «учебная деятельность». Понятие «педагогическая деятель-

ность» может трактоваться неоднозначно: как «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [110, с. 110], как «особый вид общественно полезного труда взрослых людей, сознательно направленного на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями» [71, с. 170] и т. д. Учебную деятельность трактуют как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленную на его саморазвитие на основе решения специально поставленных учебных задач и осуществляемую посредством учебных действий [48]. Деятельностный подход к обучению предполагает моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности человека, благодаря чему будет обеспечиваться тесная взаимосвязь содержания обучения и других составляющих учебного процесса с профессиональной деятельностью [68].

Глубокое реформирование современного российского общества, широкое развитие контактов с представителями иностранных государств приводят к тому, что в последние годы большое значение в числе профессионально значимых качеств выпускника вуза занимает умение общаться на иностранном языке в сфере своей профессиональной деятельности. Для достижения такой цели педагоги стали уделять внимание при изучении иностранного языка деятельностному обучению [31, 40, 51, 67, 90, 117].

В сфере обучения иностранному языку М. А. Давыдовой и И. И. Ильсовым под руководством П. Я. Гальперина была разработана так называемая деятельностная методика. Пробное обучение по этой методике проходило под общим руководством Н. Ф. Талызиной. При этом разработчики считали, что деятельностная методика применима для обучения тех, у кого сформировано логически понятийное мышление. Эта технология обучения с 1971 г. опробовалась в неязыковых вузах различного профиля при изучении английского языка. Как подчеркивает М. А. Давыдова, результаты «свидетельствуют о том, что деятельностная методика обеспечивает значительно более высокие показатели эффективности и интенсивности учения, качества и прочности умений и навыков оформлять сообщаемое языковыми средствами, сознательной, деятельностно мотивированной творческой активности обучаемых» [31, с. 6].

Следует отметить, что ряд российских ученых, исследуя различные аспекты и подходы, упоминают о деятельностном обучении [23, 74, 105, 113]. Например, проведен ряд исследований, в которых затронуты проблемы теоретических и технологических основ использования субъектно-деятельностного подхода в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов (на материале французского языка) [113]. Г. В. Сороковых гипотетически доказала, что лингвистическая подготовка студентов связана с актуализацией активности субъектов целостного педагогического процесса, в котором системообразующим фактором выступает субъект-субъектная, диалогическая позиция его участников. Ею разработаны основы использования субъектно-деятельностного подхода в лингвистической подготовке студентов, ведущей идеей которого является личностно-профессиональное развитие как систематизирующий фактор жизнедеятельности и профессиональной подготовки будущего специалиста как языковой личности.

О. Н. Ротанова считает личностно-деятельностный подход основой методики обучения иностранным языкам. Опираясь в своем исследовании на лингвопсихологический подход И. А. Зимней и личностно-деятельностный в обучении иностранным языкам, она выявила содержание иноязычной речевой деятельности и разработала методы организации обучения иностранной речевой деятельности [104, с. 10].

И. Б. Ворожцова глубоко исследовала деятельностное обучение и создала личностно-позиционно-деятельностную модель обучения иностранному языку в рамках многоуровневого личностно-позиционно-деятельностного подхода – культурологического, включающего общий контекст культуры и личностно-деятельностный как организационную основу обучения иностранному языку (французскому) в средней школе [23].

Г. В. Любезнова исследовала личностно-деятельностный подход к моделированию профессионального обучения студентов колледжа и затронула проблемы гуманизации образования, разработав концептуальную модель профессионального обучения студентов колледжа средствами языковой подготовки, основанной на идее непрерывного образования, предопределяющего профессиональное непрерывное развитие специалиста на протяжении всей его творческой жизни [74].

Упоминают о деятельностном подходе в своих научных трудах и другие ученые-педагоги [22, 63, 128]. А. Н. Кузнецов, обосновывая теоретическую значимость своего исследования, в одном из пунктов отме-

тил, что при отборе компонентов дидактической технологии разработки системы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного университета (английский язык) следует руководствоваться положениями теории деятельности, психологической теории общения, контекстного обучения, которые реализуются в рамках коммуникативного системно-деятельностного подхода [63, с. 12].

Мы согласны с мнением Ж. А. Храмушиной, утверждающей, что «изучение иностранного языка, благодаря самому содержанию предмета, а также технологиям и методикам его преподавания, может соответствовать требованиям контекстного подхода и теории деятельности в обучении. Тогда становится очевидной его роль в формировании специалиста, способного к активной деятельности» [128, с. 32].

И. В. Возмилова разработала педагогическую технологию изучения иностранного языка (немецкого), основанную на интегративно-проектной модели организации совместной деятельности участников образовательного процесса, обеспечивающую переход обучаемых (курсантов вузов МВД) «на более высокий уровень развития творческого отношения к профессиональной деятельности» [22, с. 7].

Л. И. Корнеева в своем диссертационном исследовании обучения персонала в дуальной системе в Германии в рамках среднего профессионального образования отмечает, что теоретические выводы и положения немецких ученых об основных компонентах подготовки обучающего персонала и инновационных подходах к уровню владения квалификациями имеют концептуальный характер и являются актуальными для России. В числе обоснованных ею положений мы можем выделить следующие, наиболее глубоко отражающие смысл нашего исследования: усиление значимости педагогической составляющей в системе подготовки обучающихся кадров (профессионально-педагогическая компетентность); определение содержания подготовки педагога профессионального образования на основе личностно-ориентированного и деятельностно-ориентированного подходов (способность личности к самостоятельному планированию, проведению и контролю своей деятельности); необходимость овладения обучающим персоналом «ключевыми квалификациями» и методами передачи их обучаемым в дуальной системе, а также «евроквалификациями» в процессе европейской интеграции профессионального образования [59, с. 144, 145]. Мы поддерживаем позицию Л. И. Корнеевой, утверждающей, что деятельно-

стный подход является одним из составляющих в инновационном обучении взрослых в образовательных учреждениях повышения квалификации кадров [59, с. 146].

Итак, в профессиональном образовании в рамках деятельностного подхода функционирование и развитие личности, а также межличностные отношения обусловлены целями, содержанием и задачами социально значимой деятельности. А деятельностной задачей является ситуация наличия нормы и требований к ее реализации в конкретных условиях. Решение задачи в деятельности сводится к реализации нормы в конкретных условиях этой деятельности. Деятельностной проблемой является ситуация отсутствия нормы при наличии требования получения необходимого продукта. Суть проблемы состоит в нахождении такого решения, создании такой нормы деятельности, которая позволит получить продукт в изменившихся условиях [60, с. 75].

Можно констатировать, что в рамках методологии изучения иностранного языка в вузе рассматриваются в основном личностно-деятельностный (или субъектно-деятельностный), коммуникативно-деятельностный подходы, а также различные деятельностные подходы. Так, С. В. Бондаренко исследовал с точки зрения психологии проблему организационно-деятельностной модели психолого-педагогической поддержки личности на этапе вузовского обучения [16], Г. А. Суворова – деятельностно-психологическое консультирование в обучении [115].

Наше исследование осуществлялось в рамках обучения дисциплине «Иностранный язык», которую можно интегрировать с любым из предметов, изучаемых в вузе. Через объединение предметов, наук, знаний достигается эффективное деятельностно-ориентированное обучение.

1.3. Деятельностно-ориентированное обучение – исторический анализ

Остановимся на понятиях, относящихся к *ориентации деятельности*. В данном контексте понятие «*ориентация*» означает направленность деятельности в ту или иную сторону, определяемую интересами кого-либо; *ориентировать* – вводить в курс дела, указывать кому-либо направления дальнейшей деятельности [86, с. 589]; направлять на достижение какой-либо цели [122, с. 459]. *Ориентированный* – осведомленный, знающий, разбирающийся в деле. Под *ориентировочной* основой деятельности обучения

мы понимаем совокупность отраженных субъектом объективных условий, которые он учитывает, выполняя ту или иную деятельность. Применительно к учащимся это может означать умение самоорганизовывать свою учебно-познавательную деятельность, нацеленную на достижение определенного результата, с помощью различных методов обучения – от информационно-рецептурного и частично-поискового до исследовательского.

При составлении деятельностной модели обучения важно раскрыть этапы процесса усвоения знаний, иначе трудно понять, в каком случае обучающийся может быть признан обладателем знаний – на начальном или конечном рубежах их усвоения. Знания не существуют сами по себе, они производятся и востребуются в процессе обучения. Деятельностно-ориентированное обучение должно означать «интегрированную педагогическую технологию, объединившую в себе компоненты учебного процесса: предметную деятельность по учебной дисциплине, учение и преподавание (обучение)» [64, с. 49]. Предметная деятельность на уровне теоретического содержания обучения несет в себе функцию источника этого содержания, на уровне предмета – это систематизирующий фактор, на уровне учебного материала она воплощает принцип структурирования учебного материала. Центральной категорией является субъективная индивидуальная деятельность обучающегося, которая представляет собой процесс самопроектирования своего учения и познания с использованием вытекающей из сформулированных выше дидактических положений ориентировочной основы такой деятельности.

Мы в своем исследовании рассматриваем деятельностно-ориентированную модель обучения. Исходя из этого, выявим сущность самой *концепции обучения*. В научной литературе термин «концепция обучения» встречается в различной интерпретации: «модель обучения», «дидактическая модель», «методическая концепция». *Концепция – это система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов.*

Актуальная и широко обсуждаемая концепция деятельностно-ориентированного обучения (в немецкой интерпретации – обучение, ориентированное на деятельность) была разработана на основе традиционной теории, которая на протяжении последних 20 лет была забыта. Идея И. Г. Песталотци «учиться головой, сердцем и руками» предполагала «в образовании пропорциональное распределение ума, сердца, рук», которое не может быть достигнуто, если учащиеся будут заняты только книгами, бумагами и карандашами [92, с. 34].

Я. А. Коменский призывал учителя облегчить подачу материала, используя все органы чувств, и никакое дело не должно быть отложено в сторону, прежде чем оно не пройдет через уши, глаза, понимание и память [56, с. 105].

То, что у Я. А. Коменского было скорее механически упомянутой связью отдельных чувственных действий, становится «воспитательной» в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль», т. е. единым идеалом воспитания.

Для более полного понимания исследуемой нами концепции деятельности-ориентированного обучения целесообразно, по нашему мнению, отметить деятельность четырех европейских педагогов-реформаторов, которые в течение XX в. предприняли попытки не только обновить преподавание отдельных дисциплин, но и радикально изменить жизнь учебного заведения. Так, во Франции С. Фрэнз (1886–1966) была разработана авторская концепция обучения, основными положениями которой являлись совместные и равные отношения между обучаемым и учащимся, знакомство с окружающим миром, труд как центральное понятие («только в труде индивидуум полностью выражается и действительно реализуется») и демократичный поиск решений в коллективе группы [149]. Отличительным признаком педагогики С. Фрэнз является ее практическая часть – типологии. В Германии идеи С. Фрэнз были поддержаны [148].

Итальянским педиатром и педагогом М. Монтессори (1870–1952) была создана концепция активного обучения учащихся, которая использовалась в школах Монтессори и получила мировое признание. Целью этой концепции является «помощь человеческой личности в завоевании ее независимости». В школах Монтессори большое внимание уделялось созданию обучающей среды и методических материалов, соответствовавших их потребностям. Домашняя обстановка и изобретенные самой М. Монтессори рабочие материалы способствовали развитию самостоятельной деятельности учащихся различных возрастных групп. Ученики различного возраста были соединены в один класс [178]. Концепцию М. Монтессори поддерживали немецкие педагоги Х. Вильде, Р. Крамер, Д. Раапке, Е. Эккерт, Б. Эсер.

Польский педиатр, писатель и руководитель варшавского «Дома сиrot» Я. Корчак (1878–1942) совместно с С. Вильсиньска (1886–1942) разработали этически обоснованную целостную концепцию обучения и воспитания, экспериментируя со школьными судами и учебными дневниками. Эту концепцию поддерживали немецкие педагоги В. Ж. Лифтон, В. Пельцер.

И наконец, в Германии профессор педагогики П. Петерсен (1884–1952) разработал в опытной школе при университете «Йена-план свободной обще-

образовательной народной школы» [180], в котором предусматривались участие учащихся в планировании обучения («недельный план работы»), взаимная страховка («система помощников»), последовательная связь классной, групповой и индивидуальной работы, развитие жизни в коллективе. В Германии П. Петерсона поддержал педагог Т. Дитрих.

Названные концепции имеют следующие общие признаки: радикальное изменение методологии обучения, активизация учащихся, участие учащихся в планировании урока, мотивация учащихся к самостоятельной деятельности, которые характерны и для деятельностно-ориентированного обучения.

К положительным моментам можно отнести то, что подход рассматривается как способ познания деятельности, а деятельность – как материальное и духовное производство, которое разделяется на виды, характеризующиеся определенными потребностями.

1.4. Концепции обучения в Германии: историко-логический анализ

В Германии существует большое количество концепций обучения: одни базируются на бихевиористской основе, другие – на теории образования, третьи представляют собой целостные концепции, разработанные в традициях реформаторской педагогики Германии.

Анализ ряда исследований немецких ученых-педагогов и предлагаемых ими концепций показал, что, в отличие от общедидактических моделей, которые немецкий ученый-педагог Г. Майер определяет как «науки, которые всеохватывающе и практически успешно исследуют и структурируют предпосылки, возможности, результаты и границы изучаемого и обучаемого» [159, с. 31], концепции обучения являются нормативными и предписанными. Часто они полемически излагают разграничения традиционного обучения с другими концепциями.

Мы согласны с Г. Майером, который дает следующее определение концепциям обучения: «Концепции обучения – это общие ориентировочные установки дидактико-методических действий, при обоснованной связанности цели, содержания и методов. Они объясняют основные принципы обучения и формируют примеры ролевого поведения преподавателя и учащегося, а также дают рекомендации по организации учебного занятия» [159, с. 305].

В книге «Дидактические модели» он высказывает мысль о том, что опытные педагоги с осторожностью относятся к пропагандируемым кон-

цепциям обучения, тогда как студенты, стажеры и преподаватели-новаторы, напротив, поддерживают их. Но мы предполагаем, что многое зависит от личностных особенностей самого педагога, склонного к творчеству и решившего овладеть этой концепцией для ее использования в своей работе.

Концепции обучения позволяют повысить мотивацию учащихся к обучению и качество учебного занятия, они показывают, что и как можно рационально преобразовать в обучении.

В современных концепциях немецких авторов описываются эталоны хорошего занятия и методологии достижения этого эталона. На основании этого выделяются следующие дидактические принципы:

- принципы, руководящие обучающе-практическими действиями и мышлением: открытости обучения, генетического учения, нормализации жизненных условий (работы с учащимися с ограниченными умственными возможностями), раскрытия ключевых проблем («проблемное обучение» [163]);

- принципы, теоретически объясняющие регуляторы и закономерности учения и обучения: пластичности и самостоятельности, диалектической связи управления и самостоятельной деятельности в комплексной деятельности [140, 163].

Г. Майер полагает, что *принципы обучения – это обобщенные шифры для дидактико-методического выделения концепции обучения* [159, с. 307].

Принципы обучения невозможно рассматривать отдельно от конкретной цели, содержания и методов обучения. Они всегда взаимосвязаны, как правило, служат для характеристики концепции и определяют направление обучения.

Поскольку наше исследование посвящено деятельностно-ориентированному обучению по германской модели, охарактеризуем некоторые концепции обучения, прямо или косвенно относящиеся к традиции реформаторской педагогики начала XX в. в Германии.

Проектное обучение (или метод проектов) нацелено на развитие у учащихся способности работать в команде, на самоорганизацию учения через согласование между обучающими и учащимися продукта деятельности, исходя из которого определяется последовательность работы, обучения и осуществляется контроль за процессом обучения. Создателем проектного обучения является американский философ Дж. Дьюи [34]. С 1970-х гг. проектная работа и в Германии стала составной частью многих образовательных направлений [154, 156].

Свободная работа – индивидуальный выбор времени, объема, партнера, метода и учебного материала. Предлагается как дополнение к обучению в форме учебных курсов или в качестве частичной интеграции в учебные курсы (Г. Бартницкий, Е. Гросс, К. Кригер, В. Потхоф, У. Хеккер, Р. Христиани).

Практическое учение состоит в усилении связи умственного и физического труда. Оно разрабатывалось в Тюбингене в течение 20 лет рабочей группой А. Флитнера при финансовой поддержке фонда имени Р. Боша и было опробовано на всей территории ФРГ.

Открытое обучение – открытый учебный план на начальной и частично средней ступенях обучения в школе (В. Вальрабенштайн, Й. Рамзегер, А. Юргенс).

Обучение на основе опыта ставит в центр обучения анализ приобретенного учащимися социального, политического и семейного опыта (рис. 1) [186, 187]. Это обучение можно сравнить с витагенным обучением А. С. Белкина в России, описанным в его труде «Витагенное образование: голографический подход» [13].

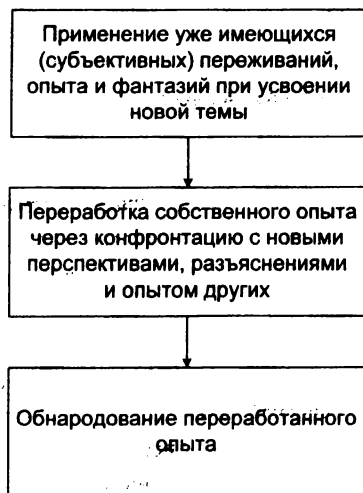


Рис. 1. Обучение на основе опыта

Личностно-ориентированное обучение направлено на субъективные и объективные интересы учащихся [159]. В России такое обучение широко раскрыто в трудах И. Л. Бима, Э. Ф. Зеера [14, 46].

Проблемное обучение способствует проявлению учебно-методического творчества, нацеливает на обязательство и сознательную социальную причастность подрастающего поколения к настоящим и будущим проблемам образования, что достигается благодаря высокой степени участия учащихся в планировании занятия, его проведении и заключении вывода о занятии [164].

Концепция обучения и учения по образцу базируется на ключевых понятиях теории образования: образец, основа, первооснова, в которой на передний план выходит поиск подходящего содержания образования [147, 151].

Коммуникативное обучение – анализ новейших коммуникативных теорий и теории взаимодействия (П. Ватцлавик, Ю. Хабермас), достижение дифференцированных предложений по оформлению коммуникативной структуры обучения (Г. Розенбуш, К. Шаллер и К.-Х. Шэфер). Р. Винкель развил эту концепцию на основе диалектической дидактики [190].

Генетическое обучение и учение – соединение исторически возникшей связи содержания обучения с познавательным учением обучающихся [189]. Используется при обучении некоторым предметам, таким как физика, химия и др. Существуют разные варианты этой концепции (Г. Х. Берг, М. Фибак, В. Мисгельд).

Дидактика обучающего искусства опирается на генетический метод М. Вагеншайна и развитие драматургии обучающихся пьес [141, 188].

Дидактика образовательного процесса – осуществление процесса обучения на основе развивающих задач, которые учащиеся ставят перед собой и для решения которых они ожидают вспомогательную установку (подсказку). Эмпирической основой этой концепции является историческое и биографическое исследование процесса обучения [177].

Концепция дидактической реконструкции предусматривает предметно-дидактически-акцентированное исследовательское обучение, включающее три задачи: предметное объяснение структуры содержания занятия, охват ученических представлений (перспектив учения) и дидактическое структурирование занятия [162].

Следующие три концепции в большей степени, чем другие, ориентированы на передачу научных знаний и умений. Они опираются на результаты

научно-образовательных исследований, проводившихся в ГДР в 1970-х гг., направленных на развитие умений учащихся.

На основе когнитивно-психологических обучающих теорий (например, Ж. Брунера) была разработана *концепция познавательного учения*, которая была опробована на математических и естественнонаучных дисциплинах (Г. Винтер, Х. Небер, Дж. Фостер, У. Цохер).

Проблемно-ориентированное, проблемное и направленное на решение проблем обучение – интеллектуальное решение проблем (не разрешимых обычным способом), которое развивает мышление и творческую активность учащихся (О. Ланге, Э. Фурман). Данная концепция нашла отражение в работах ученых многих стран [69, 70, 80, 166 и др].

Научно-ориентированные концепции согласно «структурному плану», разработанному Немецким советом по вопросам образования в 1970 г., опираются на эмпирически-аналитическое научное понимание.

Обучение, ориентированное на учебную цель, – концепция, согласно которой рационализация целенаправленного решения должна привести к формированию круга правил управления всеми последующими решениями (т. е. решениями по содержанию, методам и контролю). Ученые-педагоги считают, что эта стратегия позволит освободить учебные планы от устаревшего и не оправдывающего себя содержания [173, 180]. Данная стратегия не была успешной [160, с. 312].

Программное обучение – определенная индивидуальная работа, основанная на теоретической базе бихевиоризма и кибернетики, а также на использовании определенных технических средств обучения (мультимедиаучебники, компьютер и др.) В 1960-х гг. эта концепция имела успех (Ф. Кубэ).

Обучение, ориентированное на деятельность учащихся, – обучение основанное на получении какого-либо продукта деятельности, согласованного между обучающим и учащимся, при этом умственный и ручной труд применяется в равном соотношении [159, 160]. При таком обучении деятельность учащихся более активная.

Наше исследование проводилось в профессионально-педагогическом вузе, поэтому следует отметить, что деятельностно-ориентированное обучение тесно связано с овладением как профессиональной, так и педагогической деятельностью. При этом в области профессионального образования овладение как практическими, так и теоретическими знаниями и умениями направлено на их применение в будущей профессиональной дея-

тельности [152]. Освоение профессиональной деятельности (выполнение простейших видов работ) во все времена являлось важным элементом экономической базы человеческого существования.

На начальной стадии развития профессионального образования в Германии учебная ситуация была полностью аутентичной, а получаемые навыки и умения в будущем непосредственно становились экономической базой существования человека. Этот принцип сохраняется и до сегодняшнего дня при профессиональной подготовке на предприятиях. Обучение же в немецких училищах не аутентично. Теоретическое и практическое *профессиональное обучение* лишь ориентируется на производственную реальность и моделирует ее с помощью символических систем. В Германии с развитием подготовки специалистов в профессиональных училищах возникла новая форма профессионального обучения – максимальное приближение к реальной профессиональной деятельности через учебные предметы, что привело к ограничению аутентичного профессионального образования. «Квалификации, необходимые для профессиональной деятельности, все в большей мере должны формироваться на основе системного подхода, разбивающего комплексные производственные процессы на отдельные шаги» [120, с. 237].

В современной Германии доминирующей в организации начального профессионального образования является *дуальная система*, возникшая в XIX в. Развитию дуальной системы способствовало открытие, наряду с профессиональными училищами, осуществлявшими полный цикл профессионального образования, училищ, дополнявших обучение на предприятиях по принципу «дидактической параллельности» образовательного процесса на предприятии и в училище, помогающему учащимся объединить последовательно и секторально изученное в единое деятельностное целое.

Профессор Г. Виманн, являющийся почетным членом Академии образования Германии, выделяет следующие формы организации процесса профессионального обучения: аутентичные рабочие и учебные системы; симуляционные учебные и рабочие системы; символические учебные системы. Эти системы обучения взаимосвязаны и ориентированы на процесс производства.

Систематизированное профессиональное образование получило в Германии название системного профессионального образования. При этом главную роль в нем играет системный подход, заключающийся в структурировании пространства профессиональной реальности для осмысления ее учащимися. «Для того, чтобы понять значение каждого из элементов комплекс-

ной системы, необходимо в первую очередь ввести основополагающие результаты исследований из области базовой дисциплины, а также воспользоваться научными знаниями из области естественнонаучных дисциплин и математики. Затем следует включить в учебный процесс экономические и общественные дисциплины» [120, с. 238].

Основные направления последующего развития профессионального образования сводятся к таким основополагающим феноменам, как расчленение и воссоздание комплексных технологических процессов [120, с. 238].

Эти проекты строятся на одном и том же дидактическом принципе – на участии учащихся в решении проблемы путем игровой творческой деятельности.

Таким образом, в ходе развития педагогики профессионального образования в Германии так и не удалось разработать единого и общепризнанного дидактического подхода. Причин несколько:

- 1) прогресс в области науки и техники;
- 2) изменение образовательного уровня молодежи, вступившей на путь профессионального образования;
- 3) изменение организационных форм профессионального образования;
- 4) в XX в. общественные науки вышли на первый план и оказали влияние на теорию профессионального образования.

С развитием демократического общества в ФРГ, оказавшем влияние на экономические структуры путем включения рабочих в процесс принятия решений, возрос общественно-политический интерес к профессиональному образованию. Общественно-политические требования к профессиональному образованию внесли коррективы в цели профессионального обучения, ранее ориентированного исключительно на производственные задачи:

1. Выполнение в 1960-е гг. требования Немецкого совета по вопросам образования о равном социальном статусе профессионального и общего образования. В связи с «культурной революцией», вызванной «движением 1968 года» все большее значение уделялось общественным дисциплинам, на смену узкому понятию «профессиональная квалификация» пришло понятие «социализация личности» [120, с. 241]. Таким образом, перед обществом была поставлена задача, заключавшаяся в поддержке общественно-политической эмансипации молодежи путем профессионального образования. В качестве приоритетной выдвигалась задача воспитания личности, способной возражать и постоянно ставить под сомнение все происходящее в профессиональной и общественной сферах.

Данный период оказал определенное влияние на профессиональное образование Германии. С принятием Закона о профессиональном образовании в ФРГ в 1970-х – начале 1980-х гг. в системе профессионального образования произошел надлом. Общественно-политические идеи «движения 1968 года» подвергались переоценке. Хотя эти идеи и имели успех в студенческой и преподавательской среде, но не нашли понимания среди рабочих. Становилось ясным, что стремление к достижению профессиональной квалификации страдает от общественно-политических призывов к эмансипации.

2. Отказ от тейлорского разделения труда, наблюдавшийся на предприятиях, в результате чего спросом стали пользоваться не ловкие «сборщики», а квалифицированные специалисты широкого профиля, способные видеть свое рабочее место в более широком производственном контексте [120].

По мнению Б. Тидеманна, на первый план в профессиональном образовании было выдвинуто понятие «*квалификация*», т. е. профессиональная способность осуществлять следующие виды деятельности:

- самостоятельное планирование (определение видов работ);
- самостоятельная реализация (введение в эксплуатацию оборудования и систем и работа с ними);
- самостоятельный контроль (сбор производственных данных или сопоставление реальных показателей с запланированными).

В профессионально ориентированное понятие «*квалификация*» были включены способность и готовность к творческому участию в формировании трудовых, технологических и общественных процессов.

3. Постановка профессиональной квалификации в центр учебного процесса, направленного на формирование способности к комплексной деятельности [139].

Для описания конечных образовательных целей в 1974 г. немецким педагогом Д. Мартенсом было введено новое понятие «*ключевые квалификации*», которыми должны владеть специалисты для оптимального применения высокосложной аппаратуры и оборудования [174]. *Ключевые квалификации – это способности, взгляды и позиции, которые выходят за пределы профессиональных знаний и умений и не утрачиваются с годами* [120, с. 243]. Формирование ключевых квалификаций, как, например, способности к абстрактному мышлению, к решению проблем путем их рассмотрения в широком контексте в сочетании с индивидуальной оценкой и действиями, в чем пред-

ставители экономических и общественных структур видят ключ к решению задач в будущем, представляет собой в ФРГ общую дидактическую основу системы профессионального образования. Ключевые квалификации глубоко и всесторонне исследовались учеными-педагогами Германии [100, 120, 142, 143, 172]. Мы согласны с определением Г. Реша, что «ключевые квалификации – это все те квалификации, которые, проходя через специальные знания и умения, необходимы для работы по определенной профессии» [100, с. 47]. Под этим понятием подразумевают квалификации, которые формулируются в общем плане. Они не связаны непосредственно с отдельной профессией, не ограничиваются простым выполнением специфичных для профессии функций и задач в ходе трудовой деятельности. «Это квалификации, выходящие за пределы отдельной рабочей ситуации» [100, с. 47]. О ключевых квалификациях постоянно ведутся дискуссии, их значение было определено давно, но вот названия им дают разные: функциональные квалификации (Дарендорф, 1956); экстрафункциональные квалификации; специальные квалификации; непредметные квалификации; специализированные квалификации, «связанные с процессом квалификаций» (Керн, Шуман, 1970); межпредметные квалификации, независимые от процесса квалификации.

Концепция ключевых квалификаций подвергается ряду критических замечаний. Еще в 1979 г. Г. Реш указывал на чрезмерную общность и неопределенность ключевых квалификаций: «Введенные Д. Мартенсом “ключевые квалификации” не пригодны из-за их труднодоступности понимания для преобразования в конкретные учебные цели профессионального образования» [183, с. 64]. Между тем в настоящее время, считает Г. Реш, и мы не можем с ним не согласиться, термин «ключевые квалификации» стал понятием «на все случаи жизни». «Этим показывают ключевые квалификации определенную всеядность» [100, с. 48].

Немецкими учеными исследуется понятие *профессиональной компетенции действия*, включающее три компонента: специальную, методическую и социальную компетенции, которые в совокупности образуют профессиональную способность к действию [100, 139]. Следует отметить, что при деятельностно-ориентированном обучении эти компетенции формируются одновременно.

Рассмотрим их кратко в интерпретации немецких исследователей.

Специальная, т. е. технологическая и профессионально-практическая компетенция, – очень важная предпосылка для развития профессиональ-

ной компетенции действия. По Г. Решу, специальная компетенция – это «способность к решению профессиональных задач и проблем», она имеет следующие цели: ознакомление с требованиями, предъявляемыми к качеству результата работы; ознакомление с компонентным выбором материала; понимание необходимости планирования и развитие способности к планированию деятельностных процессов; ознакомление с условиями выбора технических приемов и методов работы; развитие способностей к компетентным действиям и к правильному применению технических средств обучения [183, с. 110].

Методическая компетенция – важная предпосылка перманентного обучения, главным признаком которой является самостоятельное решение проблем. Самостоятельное усвоение и отражение знания, а также умения являются одновременно условием и целью методической компетенции [100, с. 49]. Ее целями также выступают: понимание необходимости и развитие способности к самостоятельной разработке и нахождению путей решения проблемы, а также к самостоятельному получению информации.

Социальная компетенция – «способность к соответствующему социальному поведению» [183, с. 278]. Ее цели следующие: ознакомление с производственными и учебными социальными формами; понимание необходимости, готовности и способности к сотрудничеству в творческой группе; способность и готовность отстаивать в группе свои интересы, уважая при этом права других; способность и готовность быть критическим по отношению к своему собственному социальному поведению; способность и готовность показать в творческой группе такие черты поведения, как готовность помочь, уважение и терпимость к другим.

Поскольку на современном рынке труда требуются не только компетентные, ответственные квалифицированные специалисты, но и специалисты, умеющие трудиться в коллективе, названные компетенции необходимо дополнить еще одной – коммуникативной. Коммуникативная компетенция включает социальные, кооперативные, партнерские действия [100, с. 50].

Применительно к нашему исследованию взаимосвязь данных компетенций можно представить следующим образом (рис. 2).

Исходя из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: обучение должно быть кооперативным, т. е. между учащимися устанавливаются определенные межличностные отношения, они взаимно влияют друг на

друга. Учащиеся должны активно участвовать в происходящем на занятиях. Занятие, на котором имеется возможность сотрудничества и организации коммуникативного учебного процесса, называется ориентированным на деятельность обучающихся [100, с. 50].



Рис. 2. Взаимосвязь компетенций

На этой основе как в Германии, так и в России были разработаны различные теоретические подходы к организации обучения учащихся, в частности обучение, ориентированное на деятельность учащегося.

1.5. Германская модель деятельностно-ориентированного обучения

В Германии имеются противоположные теоретические традиции обучения. Немецкий ученый В. Гумбольт выступал за строгое разделение профессионального и общеобразовательного обучения. Но одновременно отмечал, что было бы неплохо, если бы ученый умел столярничать и, наоборот, столяра украсило бы, если бы он хоть немного говорил по гречески [30].

К противоположным теоретическим традициям причисляют также теории преподавания гербартианцев (вторая половина XX в.), которые обосновали быструю практику фронтального обучения преподавателей и предсказали научность обучения (Б. Адль-Амини, Ю. Уолкерц и др.).

Тем не менее деятельностно-ориентированное обучение основывается на положениях реформаторской педагогики начала XX в. [157, 166, 181].

Х. Гаудиг (1860–1923) – призванный реформатор школы из Лейпцига и равным образом защитник идеи рабочей школы критиковал «книжную школу», но, в отличие от теоретика профессиональной школы Ж. Кершенштейнера, был в своих требованиях более радикален. Он подчеркивал важность самостоятельности учащихся и писал: «Если учащийся самостоятелен, его работа является “действием” (поступком), при котором он “действующий субъект” или как он себя может выразить “творец своих дел”» [159, с. 348].

О. Гаазе хотел, наряду с обучением средствами культуры и организацией свободного комплексного занятия, создать проект третьей методической основной формы школьного занятия.

А. Рейхвайна заинтересовала современная концепция обучения, ориентированного на деятельность. Он опробовал этот вид обучения в своей деревенской школе [181].

В. Янк и Г. Майер предлагали обучение в учебном заведении разделить на три блока, в каждом из которых по два урока: первый блок – для специализированных занятий, два следующих – для свободной и проектной работы. Они предусмотрели также возможность изменения порядка следования уроков в течение недели.

Г. Майер разработал план вхождения в деятельностно-ориентированное занятие [176, с. 137–149].

По мнению Г. Рота: «Все методическое искусство заключено в том, чтобы мертвую теорию превратить в реальные практические действия, из которой они исходят: предметы превратить в находки и открытия, произведения – в творчество, планы – в замыслы, контракты – в заключения, решения – в задачи, феномены – в предфеномены» [185, с. 116].

Большой интерес представляют учебно-психологические научные достижения Г. Эбли, особенно возможность их применения в профессиональном педагогическом образовании. По его мнению, все обучение строится на действии и деятельности, в процессе выполнения которых развиваются умения и усваиваются понятия [160, с. 209].

Важным при этом является построение последовательности действий по схеме, поскольку новизна, комплексность должны быть охвачены и изучены. Схемы действий накапливаются, благодаря чему их можно воспроизводить и даже проецировать на новые обстоятельства. Успешность обучения определяется не только тем или иным видом деятельности, но и их осмысленностью. Итак, педагогически успешнее может быть только обдуманная последовательность действий.

Необходимое число действий можно определить из дидактического куба Эбли, включающего шесть форм деятельности, способствующих развитию соответствующих знаний и умений (рис. 3) [144, с. 353].

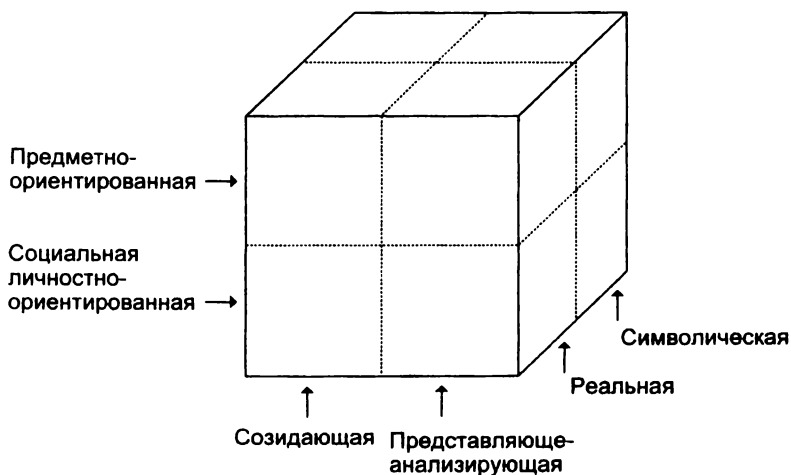


Рис. 3. Дидактический куб форм деятельности по Эбли

Рассмотрим подробнее из чего состоит та или иная деятельность:

1. Предметно-ориентированная деятельность – деятельность, направленная на достижение результата, создание продукта.
2. Социальная личностно-ориентированная деятельность – взаимоотношения с людьми.
3. Созидающая деятельность – создание вещей или предметов.
4. Представляюще-анализирующая деятельность – познание опыта предшественников.
5. Реальная деятельность – связь с реальностью, т. е. с личностями и предметами.

6. Символическая деятельность – применение языка, чертежей (рисунков) и символов.

Эти формы деятельности можно также описать математически с помощью правил комбинации. Каждая из трех величин куба обладает $2^3 = 8$ возможностями (см. рис. 3). При трех величинах $2^3 + 2^3 = 2^3 = 24$ всех возможностей (3 соприкасающиеся поверхности (площади) \times на 8 частей куба). Из 24 общих возможностей 6 выпадают, так как они в силу «исключительности» (несоответствия) не могут быть учтены (3 величины \times на 2 соприкасающиеся поверхности = 6). Остается 18 соответствующих смыслу возможностей. Так как 3-я комбинационная последовательность не может быть любой (она уже установлена, т. е. задана), из чего следует, что существует 6 форм знаний и умений ($18 : 3 = 6$).

Для наглядности кубическую форму Эбли можно представить в виде круга (рис. 4). При этом соответственно взаимно устраняются три вида деятельности: созидаящая исключает представляюще-анализирующую деятельность; предметно-ориентированная – социальную личностно-ориентированную; реальная – символическую.

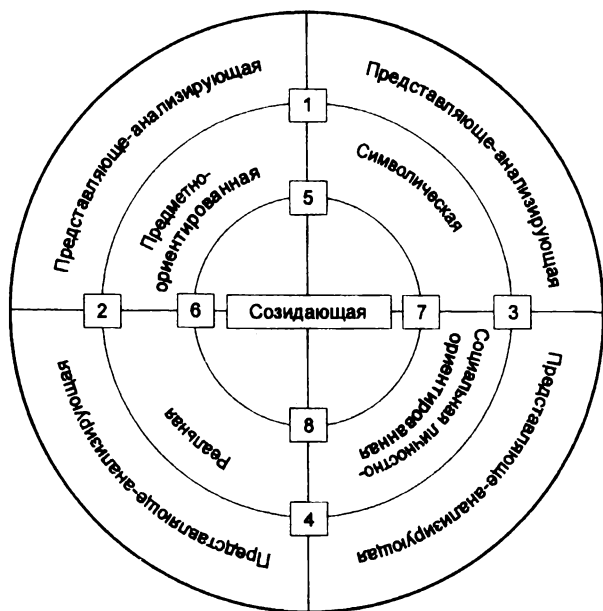


Рис. 4. Формы деятельности по Эбли, представленные в виде круга

Из рисунка видно, что формы деятельности, которые не соприкасаются напрямую, не составляют (не дают в итоге) осмысленного комбинирования [144, с. 353]. Итак, при переносе на круг в центре оказывается созидающая деятельность. Это означает, что практические действия, выполняемые на занятии способствуют формированию умений и закреплению знаний.

Исходя из рис. 4 мы можем составить восемь сочетаний (комбинаций) форм деятельности, позволяющих преподавателю организовать занятие, ориентированное на активную деятельность учащихся:

1 – представляюще-анализирующая, предметно-ориентированная, символическая;

2 – представляюще-анализирующая, предметно-ориентированная, реальная;

3 – представляюще-анализирующая, социальная личностно-ориентированная, символическая;

4 – представляюще-анализирующая, социальная личностно-ориентированная, реальная;

5 – созидающая, предметно-ориентированная, символическая;

6 – созидающая, предметно-ориентированная, реальная;

7 – созидающая, социальная личностно-ориентированная, символическая;

8 – созидающая, социальная личностно-ориентированная, реальная.

Это возможно только тогда, когда занятия являются деятельностно-ориентированными. Педагог может последовательно пересматривать свою собственную преподавательскую деятельность с целью определения, следует ли он правилам деятельностно-ориентированного обучения. «Деятельностно-ориентированное обучение не только ограничивается работой в мастерской или лаборатории, но может и должно включать основы учебной психологии всех предметов. Всеобщая дидактическая дискуссия при этом расширяется, и будет, несомненно, переноситься на занятие» [144, с. 354].

Первым применил понятие «деятельное обучение» для обозначения своей концепции преподавания педагог-реформатор И. Лангерманн [167]. Он ведет полемику против обычного (фронтального) урока и предлагает, так же как и Ж.-Ж. Руссо и Ф. Шлейермахер, осуществлять обучение на основе игры. Этого же мнения придерживается и Г. Хаусман: «Ребенок хочет только в том случае учиться, если учеба необходима для его игры» [157, с. 182].

Однако И. Лангерманн не считает, что дети должны так долго и так много учиться, сколько бы им хотелось играть, а выступает лишь за свободу стремления ребенка к действию, поскольку считает действие условием, а не целью воспитания [167, с. 352]. Цель природного и культурного развития ребенка является нравственной, т. е. этически связанной свободой.

И. Лангерманн выдвигал концепцию деятельного обучения и рассматривал его как «разговорное занятие», при котором реальные ситуации создают «естественные» речевые и аргументированные приемы, как общественно-политическое занятие, на котором учебные ситуации отображают реальные и требуют социального разъяснения; как воспитание морали, которое следует за теоретическими указаниями, сформулированными И. Кантом [65, с. 53]; как предметное занятие через определенную работу; как частичную подготовку к профессии.

И. Лангерманн приводит случай, имевший место в вспомогательной школе Бармена (Северный Рейн-Вестфалия). При создании детьми сада возник конфликт между сильными и слабыми за орудие труда, который стал «естественным зеркальным отражением конкурентной борьбы сегодняшнего общества за инструменты». Из этого И. Лангерманн заключает, что «для совершения действия, необходимо составлять совместно с учащимися план, устав и все дискуссии решать через голосование» [167, с. 5–11].

И. Лангерманн выступает за преподавательско-ученическое сотрудничество. Однако педагог, давая свободу своим учащимся в самостоятельной деятельности, не освобождает себя от ответственности. Его задача регулировать деятельность учащихся, чтобы они договаривались между собой и придерживались социальных норм.

Исследование истоков возникновения деятельностно-ориентированного обучения и этапов его развития в Германии позволили нам выявить ряд позитивных сторон этого вида обучения:

- 1) проявление учащимися активности на занятии, в планировании и проведении которого они участвуют;
- 2) понимание преподавателем и учащимися конечного результата деятельности, задуманного на занятии;
- 3) развитие у учащихся фантазии, проявление творчества и готовности к сотрудничеству. Учащиеся перенимают ответственность за ход обучения. Отвлечение преподавателя на занятиях на наведение дисциплины должно быть переведено в самодисциплину. Для опубликования результа-

тов создается форум демократического контроля учебной деятельности и оценки продукта деятельности, полученного на занятии.

Таким образом, больше внимания уделяется подведению итогов занятия, оцениванию преподавателем результатов работы.

При обучении, ориентированном на деятельность, методические компетенции (знания) и пробелы в знаниях могут быть осознано определены самими учащимися и целенаправленно развиты в дальнейшем. Понимание учащимися конечного результата (продукта) деятельности является организующей силой для формирования хода занятия. Учащиеся учатся не просто бесцельно слушать и записывать, но и отслеживать степень включенности как себя, так и других в учебный процесс.

Следует отметить отрицательные моменты деятельностно-ориентированного обучения. Прежде всего это проявления предметно-практического и организаторского характера:

- при недостаточной подготовке такое обучение в связи с комплексной структурой организации занятий вызывает недовольство со стороны других преподавателей и учащихся;
- деятельностно-ориентированное обучение требует большего учебно-методического обеспечения и прочих ресурсов;
- узкая мотивизация преподавателя во время занятия на определенную цель;
- при деятельностно-ориентированном обучении учащиеся интенсивно и длительно изучают одну определенную тему.

Однако этот временной перерасход оправдывается позднее, когда у учащихся сформируется умение самостоятельного обучения.

Некоторые преподаватели относятся отрицательно к деятельностно-ориентированному обучению из-за дефицита времени. Обучение может быть осуществлено группой (или командой) преподавателей, что значительно эффективнее, но не всегда удастся. У учащихся, долгое время ориентированных на деятельностное обучение, могут возникать проблемы при смене учебного заведения или преподавателя, не придерживающегося этого вида обучения. Однако такие трудности могут равным образом встретиться при смене любой другой концепции обучения.

Очевидно, это является важнейшей причиной узкого применения деятельностно-ориентированного обучения в высших учебных заведениях Германии [159].

Анализ развития школьной системы ФРГ за последние 20 лет показывает, что реформы имели успех только там, где действительно была осуществлена интеграция умственного и ручного труда: на средней ступени I школьного образования – введение предмета «Рабочая учебная практика» в качестве главного для учащихся всех школ, в том числе гимназий; на средней ступени II – интеграция гимназистской высшей ступени с профессионально-образовательными школами; при подготовке преподавателей (в педагогических вузах) – подготовка профессорско-преподавательского состава по экспериментальной модели одностороннего (однофазного) обучения, целью которого являлись интеграция практики и теории.

В начальном профессиональном образовании Германии на первый план выступают деятельностно-ориентированные методы: ролевые игры, экспериментальное обучение, ориентированное на практическую деятельность; обучение по ситуативному методу, методу проектов [59, с. 59].

Условием и основой современного профессионального обучения в Германии является использование новых методов и технологий обучения. Качество знаний и профессиональных навыков и умений квалифицированных работников обусловлено технологией обучения. Общеизвестным в среде немецких специалистов по профессиональному образованию является тот факт, что в стране, бедной сырьевыми ресурсами, профессиональные квалификации специалистов гарантируют конкурентоспособность немецких предприятий на мировом рынке.

Определение обучения, ориентированного на деятельность, дает немецкий ученый-педагог Г. Майер: «Обучение, направленное на деятельность – это более конкретное и активное занятие, на котором процесс преподавания формируется путем выполнения какого-либо продукта деятельности, согласованного между учителем и учеником так, что умственный и ручной труд учащихся применяется в соотношении друг к другу» [160, с. 315].

При этом Г. Майер придерживается следующих положений:

1. Обучение обязательно должно осуществляться в деятельно ориентированных учебных заведениях. При этом необходим постепенный переход к обучению, ориентированному на деятельность.
2. Обучение, ориентированное на деятельность, в большей мере содействует теоретической подготовке учащихся и выступает в качестве обычной, учебно-центрированной информации о научном содержании.

Немецкими учеными-педагогами были проведены исследования методической практики обучения в бывшей ГДР и ФРГ. В обучении в быв-

шей ГДР зафиксирована высокая доля самостоятельной работы учащихся, а именно 32,1%; тогда как в обучении в ФРГ только 4,35%.

Эти исследования также показали, что от 75 до 90% обычных ежедневных занятий ведутся как фронтальные, при этом 2/3 занятия проводится в форме беседы и только незначительная часть отводится на групповые формы работы.

Учащиеся наиболее часто указывали на скуку на занятии, преподаватели же в свою очередь – на беспорядок и стресс. Занятие становится для одной стороны утомительной работой, а для другой – тягостным исполнением, которое учащиеся пытаются разнообразить побочными действиями.

Немецкие ученые утверждают, что в общеобразовательном заведении существует взаимно усиливающееся влияние скуки учащихся и преподавателей [159, с. 339].

«Синдром скуки» можно объяснить тем, что занятие проводится учебно-центрированно и на многообразных основах, закреплённой организационной структурой учебного заведения. Основными формами обучения являются фронтальный опрос, лекция и направленный (руководящий) разговор преподавателя. Вследствии этого происходит принудительная зубрежка (данное понятие возникло в период реформирования педагогики в начале XX столетия), вызывающая безразличие учащихся по отношению к некоторым предметам, особенно к тем, при изучении которых возникают затруднения в понимании учебного материала.

Задача педагога – организовать занятие так, чтобы не допустить равнодушия учащихся, вызвать у них интерес к изучаемому.

При деятельностно-ориентированном обучении имеет место освобождение учащихся от руководства преподавателей. Учащийся, который научился методически сознательно думать и действовать, не только больше не нуждается в указаниях своего преподавателя, но и может самостоятельно решать, что он хочет изучать и как он это делает. Методическая деятельность не должна быть привилегией педагога. «Только те являются хорошими педагогами, которые могут дальше передать свои педагогические компетенции своим ученикам» [159, с. 340]. Г. Майер считает, что многим педагогам (и студентам) не хватает, очевидно, как теоретической рефлексии, так и фактической дидактически-методической деятельности. Многие преподаватели понимают метод узко. Они определяют «метод» как «образ действия

материального посредничества» и думают при этом о связанных с этим хлопотах и дополнительной работе, а не о планомерном развитии методических компетенций учащихся. У учащихся же отсутствует осознание ответственности за способы действия, методику, по которой они обучаются.

На основании этого можно заключить, что занятие должно быть так организовано, чтобы оно оставляло учащимся шанс самостоятельно брать на себя ответственность за обучение (как в школьном, так и в среднеспециальном и высшем учебных заведениях).

Обучающие должны позволять учащимся участвовать в подготовке, проведении и подведении итогов занятия, ставя перед ними определенные учебные задачи. Утрированно можно сказать так: учащиеся должны учиться брать на себя ответственность за учебный успех своих преподавателей.

Принятая в обычных учебных заведениях односторонняя структура требований на ежедневных занятиях (тихо сидеть, слушать, писать, переводить и т. д.) вызывает у некоторых учащихся (особенно младших курсов) протест, выражающийся в отвлеченных действиях: разговорах, качании на стуле, игре с сотовым телефоном и т. д. Как можно дидактически объяснить эти побочные действия? Учащиеся хотят этим официальный ход занятия сознательно или бессознательно подчинить себе, комментируя, критикуя или пародируя преподавателя с целью выяснения, сколько свободы действий им при этом педагог позволит [159, с. 341].

Преподаватель в большинстве случаев оценивает подобные действия учащихся как прямую или косвенную критику ведения им урока [159, с. 340]. Решение проблемы отвлеченных действий на занятиях видится не в установленном курировании симптомов, а в изменении планирования занятий с расширением объема самостоятельности учащихся.

Ключ к решению проблемы лежит в расширении самостоятельного обучения.

Сама по себе самостоятельность учащегося не представляет ценности, она может привести к непродуктивному действию. Самостоятельность же как метод урока, ориентированная на действие, содержит дидактически рефлексивное целевое направление. Она оправдана в том случае, если побуждает учащегося к действиям, за которые они сами несут ответственность. Увеличение самостоятельности учащегося достигается путем включения в план учебного занятия видов деятельности, ориентированных на самостоятельную работу.

В связи с изменением условий социализации в современном обществе (рис. 5) возникла проблема сокращения возможностей самостоятельной и активной деятельности по получению опыта.

Имеет место сокращение собственной деятельности. Средства массовой информации становятся все распространеннее. Живое переживание действительности все больше замещается виртуальной реальностью [182, с. 344]. Это не следует воспринимать негативно, поскольку у молодежи вырабатываются новые реальности и жизненные ценности, которые отчасти следует вполне характеризовать как деятельно активные.



Рис. 5. Условия социализации

Сегодня задача преподавателя планировать подачу растущей информации учащимся и помочь им понять социальное и политическое значение виртуального опыта для выработки их отношения к действительности.

Мы живем в постмодернистском обществе риска, которое предоставляет большие возможности для индивидуального развития, однако все тяжелее удастся выстроить собственную идентичность (У. Бек, Р. Фабиан, М. Феллиг – Альберс).

Становится тяжелее быть ребенком и взрослеть, потому что окружающий мир стал враждебнее, а предложения общества стали «неясными, безмерными и тем самым чаще чрезмерно требовательными» [159, с. 344].

Учащиеся живут в различно структурированных жизненных мирах. Задачу тождества «Я – сильный» решить невозможно, так как оно с годами становится сложнее. Обучение, ориентированное на деятельность, дает повод артикулировать собственные интересы, развивать манеры самообладания, трудиться над ними и перенимать апробированные картины жизни и мира.

Таким образом, деятельностно-ориентированное обучение необходимо еще потому, что оно позволяет:

- предотвратить исчезновение действительности из учебного процесса;
- противодействовать разграничению чувственности в учебно-обучающем процессе;
- разгадать и проанализировать реализованную социальную связь усваиваемых знаний, поэтому важно давать знания учащимся так, чтобы они могли узнавать обозреваемые связи, чтобы получение знания переплеталось с интересами.

Концепция деятельностно-ориентированного обучения должна быть дополнена теорией всеобщего образования [159, с. 373].

В нашем исследовании мы рассматриваем как деятельностное, так и ориентированное на деятельность обучение.

Интерес к теории деятельности возник благодаря появлению так называемой поэтапной модели внешнего образования умственных операций – комплексной теории развития сознания и компетенции, которые не могут непосредственно быть применены в качестве фаз или ступенчатой модели на занятии [161, с. 36].

Исходя из этого, психологическая теория развития сознания не является достаточной основой для дидактической формы учебного процесса [159, с. 352]. Такая теория только частично трактует индивидуальные закономерности обучения, не затрагивает дидактику учителя и обучения и условия обучения в отдельном учебном заведении.

Несмотря на теоретическую убедительность этапной модели, немецкие ученые не называют прямо деятельностное обучение, а дают формулировку как деятельностно-ориентированного обучения по следующим причинам: учеба и действие могут быть тесно взаимосвязанными, но до определенной степени; цель обучения можно достичь посредством деятельности, теоретически и практически обоснованной, направленной на образование.

Итак, можно констатировать, что в Германии в профессиональном образовании используются в основном деятельностно-ориентированные методы обучения. При этом сторонники этой концепции пришли к выводу, что более эффективно проводить только ряд занятий, ориентированных на деятельность, а не полностью перестраивать учебный процесс.

Обучение, ориентированное на деятельность, является одной из доминирующих концепций обучения в Германии, которая тесно связана с овладением профессиональной и педагогической деятельностью.

1.6. Деятельностно-ориентированная модель обучения: характеристика и значение

Понятие «образование» – фундаментальное, оно имеет многообразное отражение практически во всех науках о человеке.

В. С. Безрукова в «Словаре нового педагогического мышления» дает следующее определение: «Образование – это специально организованная и целенаправленная система воспитания и обучения человека, обеспечивающая его развитие. Под образованием также понимается вся совокупность знаний, навыков и умений, полученных человеком в этой системе, и достигнутый уровень его развития» [12, с. 59].

В. И. Жуков определяет образование как «системный процесс накопления, хранения и распространения знаний, получаемых на основе развития фундаментальной прикладной науки, а также на базе социального опыта нации. Образование одновременно выступает как интеллектуальная основа социального прогресса, инструмента национальной безопасности и устойчивого развития, составная часть культуры нации» [37, с. 12].

В Модельном законе об образовании, принятом международной Ассамблеей государств-участников СНГ (постановление № 13–8 от 03.04.1996), дается следующее определение: «Образование – это процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, ориентированный на сохранение и передачу знаний новым поколениям в целях обеспечения устойчивого социально-экономического развития, постоянного совершенствования нравственного, интеллектуального, эстетического и физического состояния личности в обществе» [41, с. 10].

Приведенные выше определения показывают, что не существует единой трактовки понятия «образование». Каждое определение выделяет «один или несколько наиболее значимых для авторов аспектов этого понятия» [60, с. 8].

Нас прежде всего интересуют следующие аспекты образования: образование как процесс освоения профессиональных знаний и образование как развитие личности. При этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями.

Из этого можно сделать вывод, что образование направлено на способность к разумному самоопределению, которое достигается в процессе столкновения с окружающим миром. Этот процесс приобретения опыта переживается каждым самостоятельно, предполагая деятельное взаимодействие с миром. При этом образование будет неполным, если оно ограничивается исключительно теоретическим мышлением. Образование может развиваться только в совокупности трех рациональных сущностей: теоретической, практической и эстетической. Для классиков теории образования это был принцип всесторонности образования.

Деятельностно-ориентированное обучение требует основательной подготовки как со стороны обучающего, так и со стороны обучаемого, оно является более учебно-методически оснащенным, более проблемным, чем традиционное. Как следует из вышеизложенного, за последние 25 лет деятельностно-ориентированному обучению уделяется внимание как в Германии, так и в России. Многие преподаватели имеют желание опробовать новые концепции преподавания, направленные на повышение у учащихся мотивация и интереса к обучению. Задачей преподавателя является подведение учащихся к самостоятельной деятельности путем применения новых технологий на занятиях и, как следствие, к самостоятельности как таковой, т. е. «переформированию».

Переформирование – это, по нашему мнению, планомерная смена используемых обучающим и учащимся форм символизации [160, с. 320]. «Одушевление» тем занятия производится с помощью инсценировочной техники (показ, изображение, постановка вопроса, задачи; сортировка, увеличение, уменьшение, замедление и т. д.) [176, с. 119]. Оно базируется на следующих формах символизации человеческой деятельности: разговор, письмо, чтение, счет, изобразительное творчество, музицирование, игра, танец, сценическое представление, ходьба, поделки (например, если задается вопрос, то в качестве формы символизации выступает язык; при изготовлении коллажа – формой символизации будет изображение (картинка)). При этом различные техники инсценировки могут применяться

в нескольких формах символизации: отчуждение знакомых предметов или явлений может производиться как посредством языка, так и через искусство или музыку; коллажирование или монтаж можно осуществлять с помощью как языка, так и музыки в изобразительном искусстве, в танце; при шаржировании или пародировании используется мимика, жестикация, а также язык, музыка.

Велика вероятность копирования учащимися форм символизации, применяемых обучающим. Однако посредством систематической смены форм символизации возникают импульсы и все необходимые формы для самостоятельной ученической деятельности. Возможности для этого имеются, прежде всего, при переходе от фронтального занятия к групповой, парной и индивидуальной работе.

Придерживаясь общей дидактической основы, раскроем принципы, на которых построены дидактические модели обучения, ориентированного на деятельность учащегося, а также остановимся на связанных с ним организационных вопросах.

Как отмечалось выше, в ходе педагогической дискуссии, длившейся 25 лет, все чаще употреблялось понятие «деятельность» (деятельностная компетенция, образец деятельности, деятельностное ориентирование). Почти все учебные процессы обозначаются как действия (речевое и письменное действие, мыслительные действия и т. п.). Исходя из этого экстенсивного употребления понятия притязания на деятельностное ориентирование могут быть непонятными. Есть различия между описательным и предписанным высказыванием [160, с. 315]:

- деятельность в описательно-аналитическом понимании обозначает каждое осознанно управляемое и целенаправленное действие. Оно предполагает намерение способного действовать субъекта и может относиться как к материальной, практической деятельности, так и к нематериальной, духовной деятельности. Оно также может подразумевать намеренное невыполнение действия;

- деятельность в предписывающем смысле подразумевает, напротив, определенную, социально и педагогически желаемую и оправданную практику обучающихся действий.

Мы рассматриваем обучение, ориентированное на деятельность, всегда как второе, предписанное, значение этого понятия.

Деятельностно-ориентированное обучение – это целостное обучение, предполагающее активность учащихся, при котором продукт дея-

тельности учителя и ученика управляет организацией учебного процесса, направленного на то, чтобы привести в равновесие умственный и физический труд ученика.

Пояснить и дополнить данное определение можно путем выделения следующих признаков такого обучения.

Ориентирование на интересы – субъективные интересы учащихся становятся исходным пунктом обучения, однако обучение на этом не останавливается, а обучаемым дается возможность путем деятельного знакомства с новыми темами и проблемами осознать собственные интересы, критически их проанализировать и совершенствовать. Интересы учащихся не только относятся к теме или содержанию, но они еще всегда имеют социальную и личностную направленность.

Самостоятельная деятельность и управление – самостоятельность и активность учащихся с наименьшей подачей информации позволяют учащимся самим выяснять, пробовать, открывать, разъяснять и отрицать. Самостоятельная деятельность обучаемых должна быть направлена на разумную конкретную деятельность, для нас – это самостоятельность учащихся. При этом господствует диалектика управления и самостоятельной деятельности. Освобождение учащихся должно быть включено в целенаправленную конструкцию компетенции деятельности.

Связь умственного и физического труда – уравнивание умственного и физического труда обучаемых. Деятельностно-ориентированное обучение базируется на теоретических предпосылках, проверенных на практике. При этом «умственный и физический труд учащихся находится в учебном процессе в динамичном взаимодействии» [159, с. 358]. Эта иерархия стала в Европе и мире в целом традиционной: она глубоко связана с цивилизационным процессом современности. «Попытка примирить умственный и физический труд не может просто аннулировать эту долгую историю общечеловеческого развития и образовательного развития. Напротив, следует постепенно развивать культуру обучения учащихся, в которой бы их материальная деятельность рассматривалась не как “протез” умственной работы, а как совокупное выражение человеческого развития» [160, с. 317].

Совместные действия – деятельность преподавателя и учащегося совместна, но имеет различные цели и формы. Исходя из различий коммуникативных и инструментальных действий, выявленных Ю. Габермасом [155], можно выделить две формы деятельности [191, с. 78–132]:

- речевое соглашение – форма коммуникативной деятельности, состоящая из договоренности всех участников учебного процесса о задаче деятельности и способах ее решения. К таким процессам соглашения относятся: анализ и оценка проблемы, аргументация, критика, прекращение и голосование, решение и упорядочивание, отчет;

- целенаправленная работа – содержит в себе процесс выполнения учащимися выбранной ими задачи. Результат этой работы – само дело, а не намерение участников.

Эти формы деятельности в педагогическом плане дополняются третьей формой (которая у Ю. Габермаса была составной частью коммуникативного и инструментального действия) – совместным действием.

Там, где хорошо согласованы речевые соглашения и целенаправленная работа, возникает «приведенная в действие» третья форма деятельности – практика совместных действий, которая ориентируется не на персональные преимущества, а на общую пользу. Она не исключает включений индивидуальной работы, но в основном направлена на командную работу и другие совместные формы обучения.

Ориентация на продукт – договор между преподавателем и учащимся о продукте деятельности, который будет создан в процессе обучения. Продукт деятельности – это готовый быть обнародованным материальный, сценический или языковой результат обучающей работы. Учащиеся могут идентифицировать себя с этим продуктом, который дает им возможность оценить и покритиковать работу. Продукты деятельности возможны в различных символических формах: они инсценируются учащимися под руководством преподавателя (монументальное строение, игра по ролям, плановая игра, музыка, танцы и т. д.) или изготавливаются (стенгазета, коллаж, модель, учебное пособие, классическая газета, листовка (брошюра), эксперимент, «читающее письмо», видеофильм). Они могут быть дополнены небольшими или увеличенными по своему объему замыслами или проектами (представление, выставка, вечер, экскурсия, поездка, соревнование (конкурс), конференция, изделие и т. д.).

При деятельностно-ориентированном обучении учащиеся охотнее учатся вместе, чем поодиночке, что они способны к солидарной деятельности, готовы к дискуссивному пониманию своих преподавателей.

Мы согласны с мнением немецких ученых В. Янка и Г. Майера о том, что преподаватель, желающий проводить деятельностно-ориентированное

обучение, «отправляется в открытый (откровенный) процесс дискуссии, обсуждения со своими учащимися» [159, с. 355]. Преподавателям при реструктуризации собственных занятий необходимо обращать внимание на следующие особенности:

1. Деятельностно-ориентированное обучение является вполне ясным.

Полная ясность имеет множество аспектов:

- личностный – на занятии должен быть опрошен каждый учащийся;
- содержательный – содержание занятий отбирается на основе не какой-то предметной научной систематики, а проблемы и постановки вопросов, которые возникают из согласованного двумя сторонами продукта деятельности;
- методический – использование определенных методов обучения.

Исходя из этого становится понятным различие ориентации на деятельность от деятельностного обучения. Например, на занятии, проводимом по этапным моделям П. Я. Гальперина [40], в начале учебного процесса приоритетным всегда являются материальные действия, а на заключительном этапе принципиальное значение имеет непосредственно умственное (в широком смысле) преодоление проблемы.

2. При деятельностно-ориентированном обучении совершается комплексный процесс планирования.

3. Цель деятельностно-ориентированного обучения – сделать субъективные интересы учащихся исходным пунктом преподавательской работы.

4. Интересы учащихся в процессе занятия сливаются с другими мотивами и установками.

5. Деятельностно-ориентированное обучение с самого начала вовлекает учащихся в процесс планирования, проведения и оценки (подведения итогов) занятия.

6. Деятельностно-ориентированное обучение позволяет привести в состояние баланса умственный и физический труд.

Деятельностно-ориентированное обучение исходит из следующей теоретической предпосылки: нет восходящей линии, ведущей от физического к умственному труду, а есть динамичное взаимодействие обоих компонентов, сопровождающее весь учебный процесс. В. Янк и Г. Майер делают такой вывод: «умственный и физический труд учащихся в учебном процессе находятся в отношении динамичного взаимодействия по отношению друг к другу» [159, с. 358].

«Но куда привело нас это мнение о первичности ума (головы) в школе, в профессиональном учебном заведении и во всем обществе? К проблеме, становящейся все более серьезной, обесцениванию практической работы и к неверному противопоставлению эмоциональности и рациональности» [159, с. 359]. Мы полагаем, что комплексное мышление неизбежно требует замены системы линейного подчинения одного другому на модель «переплетения» умственной и ручной работы в учебном процессе (рис. 6). Таким образом, практическое действие не препятствует умственной работе, а становится ее завершением. В таком случае обучение нацелено на поддержание балансного соотношения между умственной работой и ручным трудом, что необходимо для достижения максимального успеха занятия через объединение учения и форм обучения.

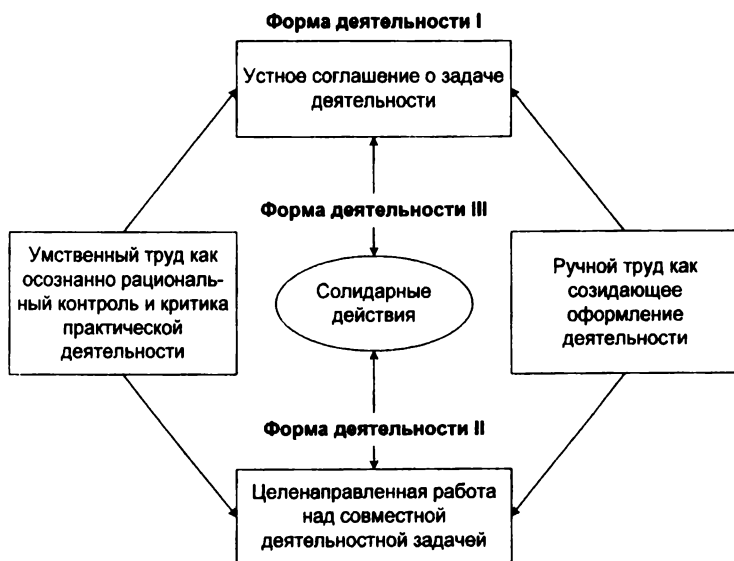


Рис. 6. Связь умственного и ручного труда

Следует отметить, что само учебное заведение и обучение должны в большем объеме создавать пространство для деятельности и приобретения опыта с целью успешного целостного обучения и развития учащихся в совместной ответственной деятельности.

Основываясь на комбинациях Г. Эбли, мы разработали свою комбинацию осмысленных форм деятельности при обучении иностранному языку (рис. 7).

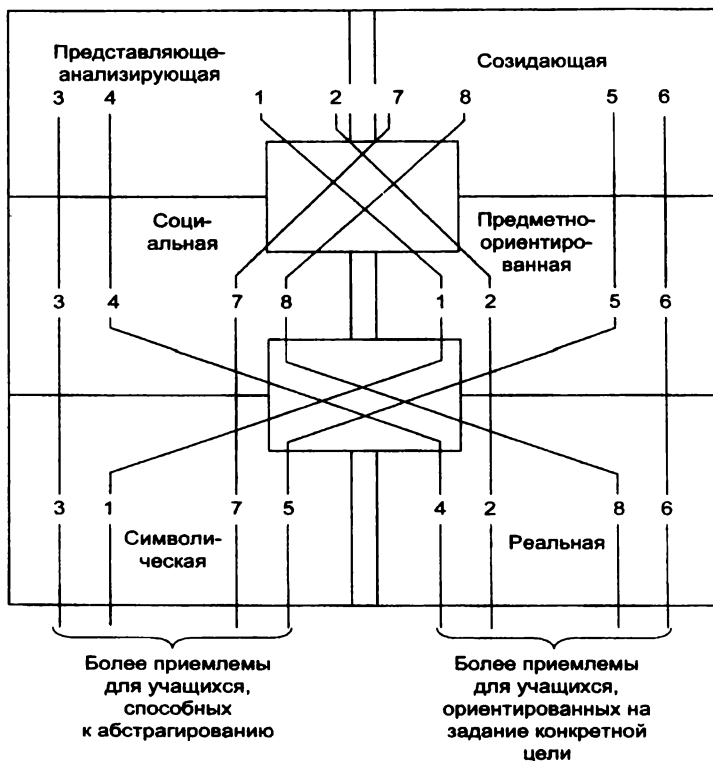


Рис. 7. Трудные пункты обучения

Из шести составляющих (представляюще-анализирующая, создающая, социальная, предметно-ориентированная, символическая, реальная) мы получаем 8 комбинаций:

- 1) представляюще-анализирующая, предметно-ориентированная, символическая (линия 1 – 1 – 1) – учащийся составляет ответы на вопросы (контроль понимания);
- 2) представляюще-анализирующая, предметно-ориентированная, реальная (линия 2 – 2 – 2) – подготовка докладов по картинкам;
- 3) представляюще-анализирующая, социальная, символическая (линия 3 – 3 – 3) – изложение исторического события;
- 4) представляюще-анализирующая, социальная, реальная (линия 4 – 4 – 4) – диалог на экскурсии;

5) созидающая, предметно-ориентированная, символичная (линия 5 – 5 – 5) – составление плана монолога;

6) созидающая, предметно-ориентированная, реальная (линия 6 – 6 – 6) – составление карты города;

7) созидающая, социальная, символичная – выполнение профессиональной задачи;

8) созидающая, социальная, реальная (линия 7 – 7 – 7) – обсуждение (или дискуссия) плана города.

Квадраты («пункты схождения») отображают основные трудности, которые возможны в точках соприкосновения исключающих по смыслу действий: 1 – 2 – 7 – 8; 1 – 4 – 5 – 8. То есть трудности, возникающие у учащихся при переходе от абстрактных действий к конкретным, и наоборот. Поэтому преподавателю важно уметь комбинировать осмысленные действия обучаемых.

Исходя из того, что, по определению В. Янка, занятие – это более или менее планируемый процесс взаимодействия обучающего и учащегося по построению деловой, социальной и самокомпетенции [160, с. 46], мы в общей структуре занятия выделили следующие пять элементов (рис. 8):

- постановка задачи – определение цели занятия;
- выбор темы занятия – содержание занятия;
- планирование хода занятия;
- социальное устройство, т. е. работа по выстраиванию социальных отношений, условий;

- планирование действий – технология организации деятельности.

Процесс обучения на занятиях включает две составляющие:

- внешнюю – то, что можно непосредственно наблюдать: ход занятия, действия учащихся, временные интервалы между отдельными этапами занятия и т. д.;

- внутреннюю – то, что лежит в основе этих действий, актов обсуждения рабочего процесса и результатов.

Мы их называем «логики» занятия. Учебно-обучающая логика (логика обучения и учения), логика отношений, логика действия, логика хода занятия обозначают собственные закономерности, по которым разворачивается (развивается) учебный процесс. То есть каждый структурный элемент имеет две собственные дидактические логики, которые должны быть учтены при анализе, планировании и реализации занятия.

Г. Майер и В. Янк создали, на их взгляд, идеально-типичную модель плана на деятельностно-ориентированного занятия, позволяющую учитывать учебные мотивации и намерения учащихся, их возможности, проблемы и способности.

Рассмотрим подробнее модель планирования деятельностно-ориентированного занятия, предложенную немецкими учеными-педагогами В. Янком и Г. Майером [160, с. 329]. Она состоит из следующих фаз: подготовительной, вступительной, проработки и общения (рис. 9). Подготовительная фаза разделяется на две ветви:

- ветвь «обучающий» – задачи, темы и методически организованные замыслы преподавателя, образующие основу для постановки цели обучения;
- ветвь «учащийся» – предположительные интересы, учебные мотивы и перспективы развития учащихся.

Включение гипотезы о целях деятельности учащихся при подготовке занятия является необходимым требованием. В задачи преподавателя входят внимательно выслушать учащихся и вести наблюдение за ними во время учебной деятельности. В то же время он должен анализировать мотивы и деятельностные намерения учащихся, определять для себя границу следования их интересам и придерживаться установленных норм. Чем чаще преподаватель ищет контакта с учащимися, чем регулярнее они будут принимать участие в планировании занятий, тем легче ему будет наиболее реалистично предвидеть цели их деятельности.

При согласовании результатов деятельности аргументационные ветви сходятся.

После подготовительной фазы следует основной методический ритм занятия: вступительная (начальная) фаза, фаза проработки и фаза обобщения (подведения итогов). Занятия, которые разделяются на три фазы похожи на те же схемы планирования, которые можно найти в общеупотребительных дидактических моделях.

Задача вступительной фазы – пробудить интерес к теме, активизировать уже имеющиеся знания и определить основные моменты планирования.

В фазе проработки представляется общий продукт действий.

В фазе обобщения и опубликования данных подводятся итоги занятия путем обсуждения, дискуссии и критики.

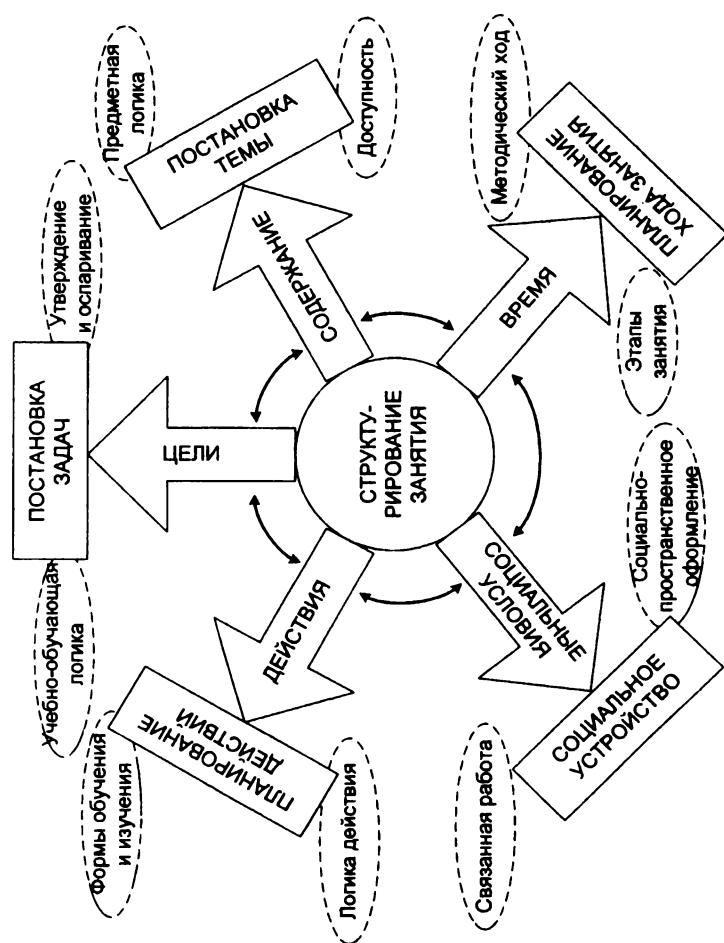


Рис. 8. Структурная модель подготовки и проведения занятия



Рис. 9. Модель планирования деятельностно-ориентированного занятия, разработанная немецкими педагогами

Три фазы следуют одной внутренней логике (так называемому методическому ходу урока), которая не заметна, но отражается в реальном процессе занятия. Следует отметить, что при этом могут наблюдаться различные по величине отклонения, по которым продумывается и корректируется планирование. Фаза проработки может по мере надобности быть прервана, продлена, повторена или прекращена. Фаза обобщения может протекать и без опубликования результатов перед третьими лицами (другими группами, администрацией).

Проанализировав дидактические модели планирования занятий немецких ученых, мы составили модель *деятельностно-ориентированного занятия по иностранному языку для студентов профессионально-педагогического вуза* (табл. 1).

Таблица 1

Модель деятельностно-ориентированного занятия по иностранному языку

Цели и задачи	Деятельность обучающего	Деятельность обучаемого	Рекомендуемые типы упражнений
1	2	3	4
1. Определение темы			
Подбор темы исходя из уровня подготовки каждого студента по иностранному языку	Ориентация студентов на получение продукта деятельности при работе по заданной теме	Выбор продукта деятельности (результата)	—
2. Подготовительная фаза			
1. Формулирование учебных целей и гипотезы	1. Выявление специализированных научных намерений, структуры и проблемы обработки темы, организаторских способностей и интересов учащихся Установление необходимости использования интеграции предметных областей. Раскрытие перспективы исследования, проведение кон-	Предварительное ознакомление учащихся с обзором программы, мотивация студентов на развитие фантазии до темы, постановка вопросов	Респонсивные и репродуктивные упражнения (вопрос-ответ, реплики, условная беседа) Чтение специализированных текстов

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
2. Формулирование цели деятельности студентов	сультаций по выбранной теме. Подготовка, обработка, классификация дидактических материалов Выявление способностей, уровня готовности, определение того, какие навыки и умения могут быть развиты при постановке задач	Самоорганизация студентов в микрогруппы в соответствии с выбранным блоком исследований	Работа с профессиональной лексикой
3. Вступительная фаза			
1. Вхождение учащихся в тему занятия	Организация начала деятельно-ориентированного занятия: введение в центральный аспект темы, пояснение методических приемов	Выработка плана действий, формулировка и уяснение задач исследования, определение соответствующего инструментария	Тренировка коммуникативных навыков: постановка вопросов, выражение мнения
2. Согласование с учащимися продукта деятельности	Рекомендация источников информации		Описательные ситуативные упражнения: подстановка, трансформация. Упражнения на понимание переводимых спецтекстов
4. Фаза проработки			
Сбор информации по выбранной теме, ее обработка, классификация, систематизация	Осуществление педагогического наблюдения Консультирование Фиксация промежуточных и итоговых результатов; обеспечение присутствия в каждой микрогруппе студентов с разным уровнем знания иностранного языка	Изучение технической стороны, упорядочение компетенций, ведение документации (протокола учебного процесса)	Дискутивные и композиционные упражнения Контроль усвоения профессиональной лексики Доклады о переведенной информации в научной литературе по педагогике и экономике

Окончание табл. 1

1	2	3	4
<i>5. Фаза обобщения</i>			
1. Отбор информации, ее структурирование, формулирование выводов, анализ и интерпретация	Контроль за соответствием результатов исследования его целям и задачам, корректировка деятельности микрогрупп, помощь студентам в определении критериев достоверности найденной информации	Выбор формы презентации готового творческого продукта (устный доклад, реферат, стендовый материал, видеофильм, глоссарий)	Самопрезентация, информирование о цели выступления (резюме), логический вывод, монологическое и диалогическое высказывание, завершение разговора, ролевые игры
2. Подведение итогов: практическая реализация продукта деятельности	Выстраивание общей логической схемы выводов для подведения итогов	Презентация готового творческого продукта	Инициативные упражнения (презентация групповая)
3. Оценка	Организация дискуссии, обсуждение, оценивание, планирование учебной деятельности с учетом полученных результатов и перспектив развития	Итоговая самооценка Оценка собственной деятельности и в целом процесса работы всей микрогруппы над продуктом деятельности	Упражнения на закрепление языковой и профессиональной компетенций

В модель деятельности учебной группы входят те же виды деятельности, что и в модель отдельного студента, но с учетом ряда дополнительных критериев:

- индивидуальная ответственность за общий результат;
- зависимость от единой цели, единой задачи, которая может быть решена только совместными усилиями;
- совместная творческая деятельность в микрогруппах;
- решение учебно-творческих задач методами коллективной творческой деятельности.

При проведении группового занятия преподавателю предоставляется возможность для установления межпредметных связей, взаимопроникновения знаний, интеграции общепедагогических, предметных и профессиональных компонентов преподавательской деятельности.

В *начальной фазе* занятия учащимся задаются ориентировочные рамки для решения поставленной задачи или проблемы. Поэтому задача должна стать центральным, а не второстепенным аспектом общей темы.

Вторая неотъемлемая функция начальной фазы состоит в том, чтобы учащиеся применяли уже накопленный ими опыт при изучении темы, могли провести дискуссию и тем самым расширить свой словарный запас, выработать умения общения на данную тему.

В начальной фазе возможны два вида активности: обучающего и обучаемых. Выбор зависит от компетенции преподавателя, его умения планировать ход занятия, ставить вопросы. Преподаватель должен использовать накопленный им опыт, чтобы сделать новую тему занятия более живой и наглядной для учащихся.

Уже в начальной фазе учащиеся должны активно включиться в работу по изучению новой темы, участвовать в планировании занятия и дискутировании. Таким образом они получают возможность изучить методические способы работы над новой темой.

Ориентированные на деятельность вводные занятия создают непригодную ситуацию на уроке, противоположную той, которая возникает, если преподаватель выясняет намерения учащихся, не давая им вспомогательной установки и побуждения к изучению новой темы.

По нашему мнению, важным и серьезным шагом вступительной фазы являются договор между обучающим и учащимся о совместном решении определенной ими задачи и о конечном результате деятельности, а также об определении метода и технологии проведения занятий.

Этот договор – конечная точка вступительной фазы, обучающий и учащиеся договариваются, что должно произойти в фазе проработки. Это самый сложный шаг, так как преподаватель несет ответственность за соединение в принципе отличающихся друг от друга целей: теоретической и практической. Он должен убедиться, что обговоренные продукты деятельности соответствуют намеченным целям и удовлетворяют учащихся. Преподаватель должен действовать по возможности исходя из субъективных интересов учащихся и создавать им условия для максимального осуществления собственных идей и инициатив.

В фазе обобщения осуществляются презентация продукта деятельности и критическое оценивание проделанной работы. Поэтому необходимо документировать ход выполнения работы. Форма, в которой будут подводиться итоги, определяется предметом работы.

Однако нерационально, на наш взгляд, выстраивать все обучение таким образом. Ориентация на деятельность – это дидактический принцип, который может способствовать повышению качества при всех трех основных формах обучения: самостоятельной работе, учебном процессе, проектной деятельности [160, с. 44].

Занятия могут быть не полностью деятельностью-ориентированными, а лишь включать отдельные элементы. Это относится и к внеаудиторной работе. Исключение составляет проектное обучение.

Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Деятельностно-ориентированное обучение требует основательной подготовки как обучающего, так и учащихся, является более проблемным, чем традиционное.

2. Через систематическую смену форм символизации активизируется самостоятельная деятельность учащихся, осуществляется переход от фронтального занятия к групповой, парной и индивидуальной работе.

3. Признаками деятельностно-ориентированного обучения являются: ориентирование на интересы; самостоятельная деятельность и управление (активность); связь умственного и физического труда; совместные действия преподавателя и учащегося, осуществляемые через речевое соглашение и целенаправленную работу; ориентация на продукт деятельности.

4. Успешному проведению деятельностно-ориентированного обучения способствует дидактический принцип при трехкомпонентной системе организации: обучение по профессии, свободный выбор, проектная работа.

5. Основной задачей организации обучения является ориентирование на интересы учащихся, ситуативно-проблемную тему, групповую деятельность, продукт деятельности.

6. Модель деятельностно-ориентированного занятия включает следующие фазы: определение темы, подготовительная, начальная, проработки, обобщения, оценки.

Глава 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Деятельностно-ориентированное обучение, как и другие современные формы обучения, предполагает: реформирование аудиторно-урочной системы; целостность видения познавательного процесса; развитие творческого мышления у обучающихся; использование инновационных технологий обучения; сотрудничество всех участников педагогического процесса.

В данной главе раскрывается методика опытно-поисковой работы и рассматриваются результаты исследований, касающихся, в частности, таких вопросов, как влияние выбора технологий профессионально-педагогического образования на эффективность использования деятельностно-ориентированного обучения, направленного на развитие профессиональной мобильности будущих специалистов, применение деятельностно-ориентированного обучения как одного из подходов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.

2.1. Деятельностно-ориентированное обучение как фактор развития профессиональной мобильности будущего педагога профессионального обучения

В документах ЮНЕСКО говорится, что существует тесная взаимосвязь между «международной мобильностью в высшем образовании» и признанием диплома (приложения к диплому), так как эта мобильность не может осуществляться без этого признания. Делается акцент на одной из основных функций: сохранения, развития и распространения знания посредством международного обмена в сферах обучения, науки и культуры [179, с. 17]. Этой организацией предпринят ряд действий, направленных на укрепление связи между странами в области высшего образования с целью повышения качества академического образования. В странах Совета Европы имеют место инновации образовательного процесса, повышение эффективности обучения в межвузовской кооперации, что выражается в разработке, изменении и внедрении новых транснациональных программ, например, таких как «Эрасмус», «Лингва», «Сократ», «Леонардо да Винчи», «Молодежь Европы» и др. [146].

В современном российском обществе происходят глобальные преобразования, связанные с политическими, социально-экономическими изменениями. В последние годы отечественное высшее образование также подвергается непрерывным реформам. Еще одним витком реформирования является, как отмечает А. А. Жученко, участие России в Болонском процессе, что дает новый импульс модернизации высшего профессионального образования, открывает дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией; в академических обменах с университетами европейских стран студентов и преподавателей высших учебных заведений [39].

Интеграция в мировую систему высшего образования российской системы высшего профессионального образования с сохранением и развитием достижений и традиций отечественной высшей школы – одно из направлений государственной политики в сфере образования, зафиксированное в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Следует отметить, что политические и социальные условия действительности, с одной стороны, расширили возможности человека, с другой – диктуют необходимость постоянных изменений самой личности в соответствии с требованиями новых условий ее существования. Ключевой же фигурой реформирования российской экономики, ориентированной на развитие рыночных отношений, является человек, работник, профессионал как участник этих отношений. Развивающаяся в рыночных условиях экономика одновременно с расширением воспроизводства материального продукта в столь же расширенном масштабе порождает противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и его профессиональным опытом, личностными качествами, обуславливающими уровень его мобильности на рынке труда [88].

Мобильность – понятие, наиболее точно отражающее особенности современного этапа развития человека и общества.

На основе проведенного теоретического анализа специальной литературы и интерпретации эмпирических данных нами уточнено определение профессиональной мобильности личности, которое рассматривается как механизм социальной адаптации, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением.

Ю. А. Лукаш мобильность определяет как группировку качеств, составленную из «внутренних» психофизиологических свойств личности

и «внешних» социально-психологических качеств, связанных с поведением человека в структуре межличностных и организационно-управленческих отношений в коллективе [73].

Можно отметить, что различные исследователи [28, 33, 45, 78], говоря о мобильности личности, указывают на ее внутреннее содержание, подчеркивая, что мобильность является механизмом, позволяющим личности адаптироваться в быстро меняющихся условиях социальной среды.

Каждая из составляющих мобильности в профессиональной деятельности включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к профессиональной мобильности.

Л. В. Горюнова выделяет три взаимосвязанные сущности профессиональной мобильности: качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; деятельность человека, детерминированную меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [28]. Ю. Ю. Дворецкая подчеркивает, что профессиональную мобильность следует изучать на уровне: личностных качеств (адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность); характеристик субъекта деятельности (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность); процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды [33].

А. К. Маркова рассматривает ее как характеристику личности, необходимую для интеграции профессионального развития, согласованности профессионального сознания и постановки реалистичных целей, истинных смыслов труда. Она отмечает, что низкая профессиональная мобильность (неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация) является следствием развития профессиональных деструкций. Таким образом, А. К. Маркова под профессиональной мобильностью понимает механизм адаптации личности, обеспечивающий согласованность отдельных звеньев профессионального развития, умение приспособиться к новым условиям труда и т. д. [78].

Э. Ф. Зеер профессиональную мобильность трактует как готовность и способность работника к смене выполняемых производственных зада-

ний, к освоению новых специальностей или изменений в них, возникающих под влиянием технических и технологических преобразований, т. е. эффективную адаптацию личности к требованиям профессии [45].

Таким образом, мобильность учеными рассматривается не только как процесс, но и как качество личности. Такое понимание обусловлено тем, что человек может быть мобильным, если он обладает определенными личностными и профессиональными качествами, но его мобильность может проявляться только в деятельности, и говорить о степени и об уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности.

Результативность современного образования в развитии профессиональной мобильности будущего специалиста определяется прежде всего его способностью гибкого реагирования на постоянно меняющиеся условия.

Профессиональная мобильность имеет междисциплинарное содержание и раскрывается в контексте деятельностно-ориентированного обучения.

При деятельностно-ориентированном обучении проявляются такие характеристики мобильности, как способность будущего специалиста рефлексировать исходный уровень своего профессионализма, своих возможностей, объективно оценивать степень произошедших изменений в своей личности и деятельности, готовность специалиста к изменениям в жизнедеятельности и др.

В процессе такого обучения формируются такие составляющие мобильности, как способность оценивать свое будущее как некий «всеперспективный», прогнозировать свое развитие, свободно принимать решения в ситуации выбора. Деятельностно-ориентированное обучение направлено на изучение профессиональной мобильности в условиях быстро меняющихся событий и их личностной значимости для специалиста.

В результате можно сделать вывод, что профессиональная мобильность в системе деятельностно-ориентированного обучения — это совокупность определенных компетенций, которые формируются, актуализируются и активизируются в деятельности по мере возникновения важных проблем. Данный процесс обеспечивает взаимосвязь образования и рынка труда и ориентирует на включение в образование практико-ориентированных жизненных проблем и ситуаций.

В аспекте же деятельностно-ориентированного обучения профессиональную мобильность мы рассматриваем как свойство, направленное на преобразование себя и окружающей среды в соответствии с тенденциями развития общества, поэтому оно предполагает опережающий и непрерывный характер самого образования.

2.2. Характеристика мотивации студентов к овладению иностранным языком и психолого-педагогической культурой его носителей

Данный аспект обучения иностранному языку исследовали многие ученые [9, 63, 82, 89, 113].

В соответствии с теорией деятельности Л. Ломпшер справедливо предлагает выделить из всего многообразия возникающих в обучении процессов две основные формы: обучение, организованное с помощью деятельности, и обучение, организуемое как деятельность. В первом случае речь идет о включении в учебный процесс различных видов деятельности: творческих и репродуктивных. Во втором – само понятие обучения рассматривается как деятельность. Оба подхода широко используются при обучении иностранному языку. Практика работы в неязыковом вузе показывает, что чаще всего в учебном процессе реализуется первая форма обучения иностранному языку [109, с. 156].

При этом на занятии используется, как правило, ставшая уже традиционной фронтальная работа, когда преподаватель спрашивает – побуждает студента к речевому общению, а студент отвечает. Следовательно, речевую деятельность в данном случае проявляет преподаватель, а студенты активны только в том случае, если их спрашивают [82].

Такое общение можно назвать односторонним. Чаще всего оно представляет модель обучения как «передачу знаний, навыков и умений». Однако если мы говорим о деятельностной основе процесса обучения иностранному языку, то подобная парадигма отношений его субъектов должна быть заменена системой отношений, имеющей так называемый «многосторонний характер» [113, с. 156]. При этом немаловажно развитие у студентов умений самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, т. е. проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности, так как речь является «формой существования мысли и выражением отношений, т. е. в функциях речи также прослеживается единство знания и отношения» [113, с. 157].

Обучение в целом и иностранному языку в частности нацелено на «формирование у студентов способности к межкультурной коммуникации и носит деятельный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащихся» [113, с. 157].

Деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. С позиции основной теории дея-

тельность обучение представляет собой «необходимое условие, важный компонент и результат деятельности, когда в ходе приобретения студентами индивидуального опыта, знаний и умений, развития процессов памяти и мыслительных операций, их воспроизведения меняются его отношения с окружающей действительностью» [113, с. 157].

Таким образом, реализовать подлинно деятельностный подход к обучению иностранному языку можно при условии, если оно будет спланировано не с точки зрения интереса процесса преподавания предмета, а с точки зрения специфики процессов усвоения студентами иностранного языка. Обучаемые должны проявлять собственную внутреннюю активность в изучении предмета. Данная активность и вытекающее из нее саморазвитие студентов в ходе проявления своей активности являются важными предпосылками *мотивации* к овладению языком и психолого-педагогической культурой его носителей.

Оптимальное повышение относительной силы мотивации может быть достигнуто посредством «введения в практику обучения предмету дополнительного компонента психологического воздействия, ориентированного на акцентуацию некоторых видов потребности личности» [63, с. 117].

Традиционно выделяют такие способы социально-психологического и, в частности, педагогического воздействия, как *заражение, внушение, подражание и убеждение* [89]. Все эти механизмы можно применять для создания положительной мотивации студентов к освоению иноязычного материала. При этом заражение и подражание носят ситуативный характер и могут влиять лишь на поведение человека. Убеждение и внушение проявляются в различных социальных процессах и превалируют там, где осуществляется межличностное взаимодействие, реализуемое преимущественно по вербальным каналам обмена информацией [9]. Знание особенностей проявления данных способов психологического воздействия позволяет управлять процессом взаимодействия, что особенно значимо в ходе осуществления педагогического процесса.

А. Н. Кузнецов выдвигает гипотезу о том, что мотивация студентов к осуществлению основной и дополнительной учебной деятельности может управляться посредством трех эмоционально-действенных способов: опрессивным, прямой мотивации и естественной (косвенной) мотивации (табл. 2). Эти уровни могут быть представлены в соответствии с логической схемой «внешнее воздействие – реакция личности» [63, с. 118].

Отметим, что при осуществлении обучающим мотивации способом опрессии учащийся испытывает действие его агрессии, в данном случае деятельность студента характеризуется либо полной добровольной зависимостью от личности педагога, либо подавляемым извне протестом, ведущим к ее вынужденной комфортности. В этом случае продуктивность деятельности недопустимо мала, и требуется осуществление постоянного контроля за выполнением учебных действий.

Таблица 2

Эмоционально-действенные способы управления мотивацией студентов к учебной деятельности (по А. Н. Кузнецову)

Способ управления	Действия преподавателя, направленные на студентов	Ожидаемая реакция студентов, выражающаяся в отношении к деятельности
Опрессивный	Заставляет выполнять учебные действия	Вынуждены выполнять требования преподавателя
Прямая мотивация	Убеждает в необходимости деятельности	Понимают необходимость выполнения учебных действий
Естественная (косвенная) мотивация	Заражает основной идеей деятельности; вовлекает студентов в партнерскую, обоюдоинтересную деятельность	Готовы к тесному взаимодействию с преподавателем для выполнения осознанно актуальной деятельности, самоактивированы

При применении прямой мотивации обучающий проводит общий контроль и коррекцию деятельности учащихся, не воздействуя деструктивно на личность учащегося. Преимуществом же естественного (косвенного) способа является отсутствие необходимости осуществления преподавателем контроля; педагог только корректирует деятельность студентов. Мы предлагаем этот способ мотивации применять при деятельностно-ориентированном обучении, хотя здесь усложняются этапы планирования и проектирования педагогического процесса.

При деятельностно-ориентированном обучении наиболее эффективная мотивация происходит через вовлечение в совместную деятельность, причем так, чтобы учащийся «растворился» в процессе осуществления этой деятельности при условии достаточно полной ее интериоризации [63, с. 120].

Кроме того, учащийся должен быть заинтересован в успешности и законченности подобной деятельности. Главным мотивирующим факто-

ром можно считать стремление к самореализации потенциала личности, к нахождению своего места в структуре общества, хотя бы и в масштабах малой сферы деятельности.

Заинтересованность каждого обучаемого в процессе и результате обучения иностранному языку в вузе может быть обеспечена двояко: посредством оперирования содержательным компонентом педагогического процесса (контекстуальными вариациями содержания обучения) и прагматическим ориентированием учащихся на перспективный результат обучения в вузе – нахождение на рынке труда такого места, критериальные характеристики которого отвечали бы специфическим требованиям и ожиданиям индивида.

Не менее важно обеспечить благоприятный эмоциональный фон учебного занятия. Здесь требуется особенно подчеркнуть значимость такого мотивирующего фактора, каким является внутригрупповая конкуренция. Влияние этого фактора на процесс и результативность обучения неоднократно исследовалось [54, 61, 90]. В данном случае нужно лишь заметить, что подобная конкуренция в ее оптимально-адекватных формах может выступать в роли мощного инструмента мотивации личности, включенной в процесс обучения. Если же конкуренция принимает гиперформы или, например, были нарушены требования к соблюдению принципов формирования учебной группы [61, 62], могут произойти негативная деформация эмоциональной сферы личности обучаемого и нарушение механизмов субъективности [90], а это неминуемо приведет к резкому снижению мотивации к интересующему нас виду учебного труда.

2.3. Иностранный язык в современном образовательном пространстве

Специалисты, изучающие проблемы образования в мире, полагают, что в целом образовательный процесс должен идти вровень с уровнем реальных потребностей общества [94].

В настоящее время определяется потребность в образовании и воспитании поколения с новым типом мышления, новым отношением к жизни, поколения, способного успешно самоопределиваться в условиях быстро меняющегося мира [50].

Перед системой высшего образования России поставлена задача подготовки «не узкого специалиста-исполнителя, а высокообразованного, творчески мыслящего, культурного человека» [96, с. 18].

Новый этап образовательно-профессиональной реформы характеризуется отказом от массовой, жестко детерминированной структуры профессиональной подготовки педагогов и обращением к четкой, вариативной системе образования, предполагающей реализацию индивидуальных траекторий становления и развития личности педагога, совершенствование его гражданских качеств, профессионально-педагогических способностей и повышение уровня социальной компетентности.

Такой предмет, как «Иностранный язык», становится важным звеном при формировании необходимых коммуникативных и социальных умений и навыков, способствует выработке умения общаться с людьми. Мы можем сказать, что коммуникационные и технологические преобразования в обществе вовлекли как в непосредственное, так и опосредованное общение (например, через систему Интернет) довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранного языка. Приоритетную значимость приобрело обучение иностранному языку как средству общения и обобщения духовного наследия стран изучаемого языка и народов [90, 98].

В настоящее время существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков в России. Значительно возросла его значимость на рынке труда, что и повлекло за собой усиление мотивации к изучению иностранных языков международного общения.

Результаты стажировок и периодов обучения, помимо положительно-го опыта, высветили и проблемы, с которыми сталкиваются студенты и стажеры при проведении академических обменов, в частности языковые затруднения. Раньше в России никогда не ставилась задача научить студентов иностранному языку на высоком уровне, позволяющем обучаться за рубежом. В настоящее время эти просчеты образовательной системы ликвидируются как силами вузов, так и с помощью сети языковых центров.

Существует также проблема адаптации студентов и стажеров к чужеродной культуре, усвоения обычаев и привычек другого народа в короткий срок, что служит залогом успешного обучения за рубежом [38, 39].

Специфической особенностью иностранного языка как учебного предмета является его ярко выраженный межпредметный характер, особенно сейчас, когда ставятся задачи изучения языков и культур на всех ступенях и при всех вариантах обучения.

Изучая иностранный язык, мы не только усваиваем сам язык, но и развиваемся, воспитываемся, повышаем социальную компетентность. По

мнению Е. И. Пассова, «нужно не тривиальное обучение языку, а культуроведческий подход» [90]. Из этого следует, что социокультурная направленность обучения иностранным языкам обеспечивает реализацию не только образовательных и воспитательных целей, но и практических. В этом же проявляется специфика дисциплины «Иностранный язык» [83].

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определенных социальных и профессиональных ситуациях. Социальная осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в иной социальной среде [24].

Привлечение социокультурных компонентов при обучении иностранным языкам абсолютно необходимо для достижения основной практической цели – формирования способности к общению на иностранном языке. Обучение общению на иностранном языке подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Незнание социокультурного компонента может оказаться решающим фактором при коммуникации с носителем языка.

На основе анализа научно-педагогической литературы можно сделать следующие выводы:

- практическая невостребованность иностранных языков, связанная с политическим, экономическим и социальным положением, отрицательно сказалась на преподавании иностранных языков в целом;
- устаревшая система получения, хранения и использования научно-технической информации, основанная на переводах, требует тщательного пересмотра;
- стремительная компьютеризация и информатизация общества требуют от специалиста знания иностранного языка;
- обучение иностранному языку стало ориентироваться на практическое овладение им, что отражает социальный заказ общества;
- реформа системы высшего образования ставит задачу подготовки специалистов в соответствии с современными требованиями государственного образовательного стандарта.

2.4. Роль и место дисциплины «Иностранный язык» в воспитании готовности студентов к профессиональной деятельности

При изучении иностранного языка деятельность студентов рассматривается как мотивированный процесс использования определенных средств для достижения следующих целей: подготовка к профессиональной деятельности, освоение необходимых для этого знаний, формирование умений, развитие будущего специалиста как целостной личности и субъекта жизнедеятельности в современных условиях.

При этом надо учитывать состояние готовности студента, которое обуславливается как психическими особенностями каждого, так и внешними условиями: содержанием задач, их трудностью, новизной, творческим характером, особенностями стимулирования действий и результатов; характером мотивации; стремлением к достижению необходимого результата; самооценкой собственной подготовленности.

Для понимания сущности готовности к деятельности значение имеет исследование установки, рассматриваемой как готовность к определенной форме реагирования, иначе говоря, исследование формы направленности личности на предстоящую деятельность. Так, готовность к деятельности более полно отражает личность будущего специалиста в процессе обучения в вузе, проявляется в его поведении, обеспечивает эффективность его деятельности.

Задача каждого преподавателя иностранного языка – довести занятие, ориентированное на деятельность, от этапа принуждения (втягивания) к этапу потребностного отношения к деятельности. При этом активность учащихся становится действительно продуктивной, так как соблюдаются такие условия, как наличие субъекта познавательной деятельности и определенных возможностей формирования потребности учащихся. В качестве критерия профессиональной готовности выступает уровень сформированности основных компонентов функциональной структуры личности, профессиональных качеств в целом.

Исходя из педагогической цели, необходимо определить уровень готовности студента к своей профессиональной деятельности (существует три уровня готовности: пониженный, обычный и повышенный). Дисциплина «Иностранный язык» имеет большой воспитывающий, образовательный и развивающий потенциал. Осознание роли иностранного языка в под-

готовке будущих специалистов должно находить отражение в практической деятельности педагогов. Задачей преподавателя иностранного языка является повышение интереса и готовности студента к своей профессиональной деятельности. В результате изучения дисциплины должны быть достигнуты следующие цели:

- практическая – приобретение студентами такого уровня коммуникативной компетенции, который позволит пользоваться иностранным языком в профессиональной деятельности;
- образовательная – повышение интереса к будущей профессии, возможность приобщения с помощью иностранного языка к недоступным без его знания источникам информации, приобретение навыков работы с научной литературой;
- воспитательная – готовность содействовать установлению межкультурных связей.

Деятельностно-ориентированное обучение иностранному языку является результатом тенденции интегрирования иностранного языка в различные области знания. Ведь язык – это один из могущественных воспитательных факторов, он ускоряет и облегчает приобретение знаний.

2.5. Принципы организации обучения иностранному языку в Германии

Поскольку наше исследование опирается на опыт немецких педагогов, рассмотрим нетрадиционные формы и приемы организации обучения иностранным языкам в Германии на занятиях и во время самостоятельной подготовки. К таким формам относятся:

1. Изучение языка через активное и целенаправленное задействование органов чувств (зрительное, слуховое, осязательное и вкусовое восприятие) комбинированно или в отдельности. (Например, описание свойства заданного предмета.) Этот вид работы служит расширению словарного запаса учащихся, стимулирует самостоятельный поиск лингвистических решений, активизирует логико-речевую и мыслительную деятельность обучающихся.

2. Создание ассоциограммы – форма работы, стимулирующая познавательную деятельность и творческое мышление обучающихся. (Запрашивание у учащихся информации о каком-либо понятии.) Все индивидуально составленные ассоциограммы обсуждаются под руководством преподавателя, который выделяет наиболее важную полно объясняющую

сущность этого понятия. После этого следует сообщение на базе данных вербальных опор.

3. Использование иллюстративных опор. Подобная работа способствует активизации учебного процесса, повышает мотивацию изучения языка, стимулирует творческую и познавательную активность, особенно при изучении страноведческого материала. Работа с плакатами позволяет познакомить учащихся с социально-политической ситуацией в стране изучаемого языка.

4. Прием работы со словарями для развития навыков самостоятельной работы со справочной литературой под руководством преподавателя. (Нахождение в словаре сочетающихся с заданным словом выражений, на основании чего делается сообщение.)

5. Организация экскурсии с указанным заранее маршрутом без преподавателя и гида – прием, позволяющий осуществлять коммуникативно-направленный процесс обучения.

6. Работа с газетными репортажами – формирует умение активно пользоваться такими логико-речевыми операциями, как сравнение, изложение, характеристика, описание, умозаключение.

На занятиях разрешается пользоваться энциклопедиями, словарями, справочной литературой. Используются различные технические средства, в том числе компьютеры.

При обучении иностранным языкам в Германии на занятиях активно применяются такие виды работ, как исправление ошибок, содержащихся в различных текстовых материалах; вставка пропущенных букв и слов; заканчивание устойчивых выражений; выбор правильной лексики из группы синонимических единиц; вставка в речевые ситуации подходящих по смыслу фразеологизмов; определение функциональной принадлежности тех или иных синонимических речевых единиц и соотнесение их с конкретной речевой ситуацией; использование учащимися конкретных речевых форм в определенных реальных ситуациях.

В целом можно отметить, что занятия по иностранным языкам в Германии отличаются коммуникативно-прагматической направленностью, самостоятельной и творческой работой учащихся, высокой активностью и заинтересованностью в изучении иностранного языка, развитием умений в самостоятельном поиске продуктивных и оптимальных вербальных решений коммуникативно-социальных и профессиональных проблем, отсут-

ствием подавления личности учащихся авторитетом преподавателя, равно- партнерским сотрудничеством обучающего и учащегося (личностно-де- тельностный подход). Преподаватели в учебных заведениях Германии выступают в роли ненавязчивого, тактичного дирижера, а не ментора, учи- теля-резонера или учителя опекуна [116]. Все это подтверждают результа- ты нашего исследования.

2.6. Особенности преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах в России

С целью выявления и обобщения накопленного опыта нами был изу- чен и проанализирован ряд публикаций, посвященных преподаванию ино- странного языка на неязыковых факультетах. Современная образователь- ная парадигма отражает новый взгляд на изучение иностранного языка как особого средства становления специалиста, ориентированного на достиже- ние взаимосогласованных действий с носителем иноязычной социализа- ции. Одним из наиболее важных аспектов этой проблемы выступает форм- ирование такой новой личностной характеристики, как готовность к ин- терсоциальной и профессиональной коммуникации.

В современной методике преподавания иностранных языков отмеча- ется тенденция к личностно-ориентированному подходу в обучении. Субъ- ектом учебной деятельности становится студент, преподавателю же отво- дится роль помощника, советника, консультанта. Результативность такой деятельности зависит от желания студента учиться. Таким образом, задача преподавателя заключается в повышении мотивации учения. В учебном процессе продуктивную творческую активность личности связывают с поз- навательной мотивацией. При этом учебная деятельность побуждает сту- дентов активнее, интенсивнее получать знания, формировать навыки и уме- ния. Поддержанию познавательной мотивации способствуют формы заня- тий, на которых оптимально сочетаются традиционные и новые формы обу- чения, использование ресурсов и преимуществ современных технологий.

Уверенность студента в практическом применении полученных зна- ний в будущем также повышает интерес к изучению иностранного языка. Отмечается еще одна задача преподавателя, которая заключается в том, чтобы развить интеллектуальную мотивацию студентов и далее трансфор- мировать ее в профессиональную. В этом плане наиболее перспективными являются некоторые элементы контекстного обучения иностранным языкам

на неязыковых факультетах. Контекстное обучение моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, способствует формированию у студентов более полного представления о многообразии профессиональных и социальных связей специалиста [19].

Как средство развития активности студентов рассматривается и коммуникативный метод обучения иностранному языку. Этот подход реализует диалогизм (обратную связь) в обучении в системе субъект-субъектных отношений, сотрудничества преподавателя и студента. При этом создаются условия для активного переноса умений и навыков иноязычного общения, приближенные к реальным в предстоящей профессиональной деятельности. Поскольку познавательная деятельность является приоритетной формой, предполагает общение в процессе познания и имеет характер сотрудничества, возможно использование групповых, парных форм работы.

Коммуникативный подход предполагает индивидуализацию обучения и постановку познавательных задач, которые соответствуют потребностям личности, что способствует адекватной реакции и формирует внутреннюю активность личности студента.

По нашему мнению, использование этих подходов позволит наиболее эффективно организовать процесс обучения иностранному языку на неязыковых факультетах педагогических вузов.

2.7. Динамика подходов к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи обучающихся, оказывающих влияние на преподавание иностранных языков

При обучении иностранному языку преподаватели должны обращать внимание на ошибки обучающихся и уметь их предупреждать. Для этого существует ряд подходов, исследованием которых занимались (И. А. Бим, О. И. Кучеренко, Р. П. Мильруд, С. Г. Тер-Минасова) [15, 65, 82, 119].

Сторонники *бихевиористского подхода* полагают, что для того, чтобы обучающийся овладел иностранным языком, необходимо сформировать у него навыки осуществления речевой деятельности на этом языке. Навыки, сформировавшиеся на базе родного языка, нередко оказывают негативное воздействие на процесс и результаты обучения иностранному, что обусловлено существованием структурно-типологических различий между языками. В рамках теории бихевиоризма вредное влияние родного языка считает-

ся основной причиной возникновения ошибок в иноязычной речи учащихся, а потому, чтобы добиться «безошибочного владения иностранным языком, они должны преодолеть навыки родного языка, исключить интерференцию этих навыков при говорении на изучаемом языке» [82, с. 12].

Несоответствие формы реакции стимула служит признаком ошибочности высказывания. Несоответствие содержания высказывания осуществлению успешной коммуникации (логичность, ясность, связность и т. д.) не является сигналом его ошибочности. Ошибка, как ее видит преподаватель-бихевиорист, – это ошибка формы.

Ошибка рассматривается как свидетельство недостаточной сформированности навыка, обусловленной недоработкой обучающего или обучаемого, что служит знаком срыва в учебном процессе. Критика и переосмысление идей бихевиоризма породили новую парадигму научного знания, связанную прежде всего с именем Н. Хомского, – *менталистский подход*. Исследователи отошли от жесткой инвариантной формулы «стимул – реакция», обратившись к идее правила как регулирующего начала мышления и осуществления речевой деятельности.

Ориентированные на менталистский подход преподаватели трактуют овладение иностранным языком как активный творческий процесс, во многом сходный с овладением родным языком, в ходе которого учащийся усваивает нормы и правила изучаемого языка. С точки зрения преподавателя, следующего идеям ментализма, именно «лингвистическая некомпетентность учащегося, формирование ошибочных гипотез об изучаемом языке становятся основным источником ошибок в его речи» [82, с. 13]. Выдвижение Н. Хомским идеи о бесперспективности изучения иностранного языка в отрыве от порождающей грамматики как процедуры, направляемой ограниченным набором правил, повлекло за собой переосмысление представлений об учении. В отличие от преподавателя-бихевиориста, трактующего процесс обучения иностранному языку как формирование привычек, преподаватель-менталист рассматривает его как овладение правилами, позволяющими безошибочно говорить на изучаемом языке. Согласно теории ментализма ошибки в иноязычной речи учащегося обусловлены незнанием или неверным применением того или иного правила. Резко негативное отношение к ошибке, характерное для бихевиористской традиции, несколько смягчается. Для преподавателей, основывающихся на принципах менталистского подхода характерны такие методы и приемы предупреждения оши-

бок, как организация учебного процесса и материала таким образом, чтобы предоставить учащимся возможность путем осуществления самостоятельной активной мыслительной деятельности дедуктивно воссоздать правила изучаемого языка. Задачей же обучающего становится организация отработки этих знаний. Итак, базовая стратегия предупреждения ошибок для преподавателей-сторонников теории ментализма – исследовательский подход учащихся под руководством учителя к изучаемому языку.

С развитием когнитивной лингвистики методисты вновь пересмотрели природу и механизм возникновения ошибок в иноязычной речи. В отличие от бихевиористских и менталистских представлений, в *когнитивной теории* обучения иностранному языку развитие мышления рассматривается как неперенная составляющая процесса изучения языка. Особая роль отводится осмысленности процесса изучения иностранного языка, учение трактуется как мысленное соотнесение нового материала с уже существующей в сознании учащегося концептуальной системой. Неправильное осмысление явлений иностранного языка приводит к ошибочной категоризации и, как следствие, к ошибке в иноязычной речи. С. Г. Тер-Минасова пишет о «теснейшей взаимосвязи языка и мышления, подчеркивая, что между реальным предметом и словом стоит понятие, обусловленное видением мира носителями данного языка» [119, с. 53]. Таким образом, ошибки в иноязычной речи, с точки зрения преподавателей, руководствующихся в своей работе идеей когнитивизма, – это ошибки смысла. Для предупреждения ошибок преподаватели предлагают использовать задания рефлексивного характера: работу с синонимическими рядами; задания на уточнение значений и коллокаций лексических единиц; выявление и исправление ошибок в собственном или чужом иноязычном тексте с опорой на список необходимых критериев. При таком подходе базовой стратегией предупреждения ошибок становится содержательно-смысловое отношение к изучаемому языку.

Идея овладения иностранным языком как средством общения, сформировавшаяся в 70-х г. XX в., послужила стимулом к зарождению *коммуникативного подхода*. Общение как передача информации подразумевает речевое взаимодействие и взаимовлияние, однако далеко не всегда общение оказывается эффективным. Дж. Эдж отмечает, что самыми грубыми следует считать те ошибки, которые ведут к нарушению взаимопонимания коммуникантов [145]. Отношение к ошибке в рамках коммуникативного

подхода определяется представлениями об овладении языком как средством общения: если ошибка не препятствует взаимодействию коммуникантов, ей не придается большого значения. Ошибка становится источником информации о степени сформированности коммуникативной компетенции. Итак, для сторонников коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков ошибка учащегося – это прежде всего ошибка взаимодействия. При этом основными способами учебного процесса в рамках коммуникативного подхода являются: создание ситуаций с дефицитом информации и имитация ситуаций реального общения (ролевые игры). В заданиях, которые нацелены на предупреждение ошибок, акцент ставится на обеспечение взаимодействия, а не языковую правильность. Среди таких заданий нужно отметить работу со стилистическими вариантами выражения значений, перефразирование, ознакомление с социокультурными нормами изучаемого языка. Базовой стратегией предупреждения ошибок становится интерактивная речевая практика участников общения.

Тенденция учета прагматических факторов речевого взаимодействия получила дальнейшее развитие в рамках приоритетного на сегодняшний день *дискурсивного подхода* к преподаванию иностранных языков. Содержание дискурса как речевого произведения определяется сочетанием лингвистических и экстралингвистических факторов, причем в числе последних принято выделять ситуативные, социальные, психологические и прагматические факторы. Одним из важнейших компонентов в структуре становится цель общения. Критерием ошибочности в данном подходе служит неспособность обеспечить достижение поставленной коммуникативной цели, а ошибка в иноязычной речи характеризуется как ошибка целедостижения.

Достижение цели общения требует выбора языковых средств в соответствии с требованиями построения дискурса: учетом социокультурного контекста взаимодействия и принадлежности к определенному типу дискурса, корректностью логико-смыслового оформления высказывания (когезия, когерентность, завершенность), четкой композиционной оформленностью. По мнению Р. Мильруда, «владение законами построения дискурсов, а также типами дискурсов представляет собой важнейшую составляющую нашей способности к общению» [82, с. 24]. Некомпетентность учащегося в сфере законов построения дискурса порождает ошибки и препятствует достижению коммуникативной цели. Избежать ошибок позволяют знания о типах дискурса и управлении им, изучение стратегий обще-

ния, т. е. все то, что составляет содержание дискурсивной компетенции. В дискурсивном подходе удачно сочетаются новый взгляд на преподавание иностранного языка и продуктивные идеи других подходов, а потому арсенал методов и приемов предупреждения ошибок здесь широкий: от перефразирования и дедуктивной формулировки правил изучаемого языка до работы над структурно-композиционной оформленностью дискурса (разбиение письменного текста на абзацы, использование средств, обеспечивающих связность и цельность дискурса, работа над риторической организацией дискурса и т. д.). «Базовой стратегией предупреждения ошибок выступает ориентация любого задания на достижение коммуникативной и практической цели с последующим анализом целедостижения» [82, с. 16].

Анализ представлений об ошибке с позиций различных исследовательских подходов представлен в табл. 3.

Таблица 3

Феномен языковой ошибки по Р. П. Мильруду

Позиции исследователей-ских подходов	Основной источник ошибки	Критерий ошибочности	Природа ошибки	Роль ошибки в учебном процессе	Отношение к ошибке
1	2	3	4	5	6
Бихевиористский	Интерференция родного языка	Несоответствие формы реакции форме стимула	Ошибка формы	Помеха на пути к овладению иностранным языком, свидетельство о недостаточной сформированности навыка	Сугубо отрицательное
Менталистский	Лингвистическая некомпетентность, формирование ошибочных гипотез об	Неверное понимание и использование правил построения высказывания на	Ошибка правила	Источник информации об особенностях овладения иностранным языком	Нейтральное; ошибка – неотъемлемая часть учебного процесса

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6
	изучаемом языке	иностранным языке			
Когнитивный	Ошибочная категоризация явлений изучаемого языка	Нарушение структуры передачи смысла	Ошибка смысла	Источник информации о ходе речемыслительного процесса, стратегия обучаемых	Нейтральное при условии, что ошибка не искажает смысла высказывания
Коммуникативный	Несформированность коммуникативной компетенции	Отсутствие обмена информацией, взаимовлияния в процессе взаимодействия	Ошибка взаимодействия	Источник информации о степени сформированности коммуникативной компетенции	Нейтральное при условии, что ошибка не препятствует взаимодействию коммуникантов
Дискурсивный	Несформированность дискурсивной компетенции	Недостижение коммуникативной цели	Ошибка целедостижения	Источник информации о степени сформированности дискурсивной компетенции	Нейтральное при условии, что ошибка не препятствует достижению коммуникативной цели

Итак, каждому подходу к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи учащихся соответствует определенная трактовка природы ошибки: ошибка формы, правила, смысла, взаимодействия, целедостижения. Избежать этих ошибок помогают разработанные в рамках рассмотренных подходов базовые стратегии предупреждения ошибок: сличение с образцом, исследовательское и содержательно-смысловое отношение к языку, интерактивная речевая практика и ориентация на достижение коммуникативной и практической цели с последующим анализом целедостижения. Синтез этих подходов позволит преподавателям достичь максимального результата.

Глава 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной главе представлены результаты опытно-поисковой работы по практическому применению в учебно-воспитательном процессе Российского государственного профессионально-педагогического университета деятельностно-ориентированного обучения иностранному (немецкому) языку, направленного на развитие профессиональной мобильности будущих специалистов.

3.1. Теоретический анализ образовательных стандартов обучения иностранному языку в неязыковых вузах

В настоящее время много говорится о необходимости обновления системы педагогического образования. Разрабатываются новые концепции вузовского образования, появляются новые модели подготовки специалистов. Однако не всегда понятно, касаются ли предполагаемые инновационные тенденции обновления содержания образования как такового или они сводятся лишь к некоторым количественным и качественным изменениям в рамках новых учебных программ и курсов [32, 81].

Для того чтобы разработать новые подходы, стандарты, учебные программы и их методическое обеспечение, необходимо следовать общей логике, принятой в международной практике проектирования образовательных программ и курсов. Е. Н. Соловова предлагает следующую последовательность [111]:

- уточнение реальных потребностей общества и личности;
- анализ состояния системы и определение общих проблем;
- формулирование новых идей;
- отбор содержания с учетом международного, федерального и вузовского компонентов.

Новые задачи, поставленные перед системой высшего профессионального образования, предполагают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определенных подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных форм и видов контроля при разных вариантах его изучения.

Теоретический анализ научно-педагогической литературы показал, что проблема формирования профессиональной и социальной компетент-

ности специалистов в процессе обучения иностранному языку остается малоизученной. Основное внимание уделяется таким понятиям, как «культуроведческая направленность» и «коммуникативная культура».

В высшей школе советской России сложилась практика пересмотра учебных планов и программ, номенклатуры специальностей подготовки кадров с периодичностью примерно один раз в пятилетку, что соответствовало цикличности планирования в народном хозяйстве. Такой пересмотр, разумеется, не предполагал, что вся работа по определению содержания высшего образования осуществлялась заново. Она велась на прочной основе накопленного высшей школой опыта обучения и воспитания специалистов с учетом происшедших и прогнозируемых изменений в науке, технике и производстве [94]. Основными методологическими принципами определения содержания обучения и планирования учебного процесса являлись принципы единства теории и практики, оптимизации объема учебной информации, системности образования. Схема учебного плана включала в себя определенные соотношения дисциплин общенаучного (фундаментального), общепрофессионального и специального циклов. При этом одна из основных задач, которую должна была решать, например, система фундаментальных дисциплин, включенных в учебные планы, – передача будущему специалисту знания основных закономерностей той природной и социальной сферы, в которой ему предстоит трудиться.

Значительные изменения произошли в содержании высшего образования с переходом страны на рыночную экономику. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Правительством России, как известно, утверждены государственные стандарты высшего образования, по каждому направлению и каждой специальности определены обязательные дисциплины, которые должен изучать студент вуза. Это общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; математические и естественнонаучные; общепрофессиональные (для конкретного направления или специальности); специальные дисциплины. Стандарт фиксирует те общеобразовательные знания, умения и навыки, которыми должен обладать молодой специалист, чтобы получить соответствующую квалификацию.

Установленные стандарты и система дисциплин должны обеспечить формирование у студента картины мира, адекватной современному уровню знаний и мировому уровню общей и профессиональной культуры, под-

готовить специалистов не только с хорошей профессиональной квалификацией, но и способных к целостному и системному анализу сложных проблем современной жизни общества, быть профессионально мобильными.

Таким образом, содержание учебных планов и программ пересматривалось с целью соответствия требованиям времени и социальному заказу государства.

3.2. Особенности преподавания иностранного языка в Российском государственном профессионально-педагогическом университете

В государственном образовательном стандарте 2000 г. иностранный язык как гуманитарная дисциплина отнесен к циклу общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. На его изучение отводится фиксированный объем времени – 340 ч. При этом иностранный язык является обязательной дисциплиной подготовки выпускника высшей школы по каждому направлению (специальности) высшего образования. Как любая гуманитарная дисциплина, иностранный язык направлен на гуманизацию процесса обучения в целом, т. е. реализует стремление студентов приобрести социокультурологические, экономические и педагогические знания как основу для формирования просвещенной, профессионально мобильной личности, профессионализм которой – составная часть образованности личности в целом.

Дисциплина «Иностранный язык» имеет свою специфику, которая заключается в реализации возможности личности войти в социально-экономическое и языковое пространство страны изучаемого языка, но как предмет обучения на факультетах определенной профессиональной направленности она должна также отражать в своем содержании и специфику специализаций. Вместе с тем сам процесс обучения, несмотря на разнoproфильность факультетов и институтов, должен быть стандартизирован.

Государственный стандарт высшего профессионального образования определяет единый содержательный минимум по дисциплине «Иностранный язык» и единые требования к знаниям и умениям по иностранному языку будущего специалиста того или иного профиля. Однако это автоматически не означает единообразия в организации самого процесса обучения.

На современном этапе модернизации системы высшего профессионального образования согласно государственному образовательному стан-

дарту достижение целей процесса обучения иностранному языку в профессионально-педагогическом университете возможно при внесении некоторых коррективов. Необходимо совершенствовать систему подготовки по иностранному языку, так как содержание, формы и методы не полностью соответствуют профилю подготовки выпускников. Чтобы достичь наиболее эффективного результата по окончании курса изучения иностранного языка на неязыковых факультетах, необходимо разрабатывать дифференцированные учебные программы по иностранным языкам.

Выбор содержания, методов, форм и технологий обучения в наибольшей степени зависит от целей. Нужен технологический подход к проектированию целей, т. е. проектировать цели, показывающие, что учащийся может приобрести в процессе обучения, каким действиям он должен и может научиться. В этом заключается важное отличие технологического целеполагания от традиционного. Основной целью преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах является достижение студентами практического владения иностранным языком по профессии, что может быть достигнуто через занятие, ориентированное на профессиональную деятельность. По окончании курса обучения студент должен уметь читать оригинальную литературу по специальности для получения необходимой информации; принимать участие в устном общении на иностранном языке в объеме пройденного материала, т. е. уметь адекватно реагировать на иноязычную речь, вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения, делать устное и письменное сообщение по теме.

Цель вузовского курса обучения иностранному языку – достижение такого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, который позволял бы специалисту соответствующего профиля осуществлять межсоциальную коммуникацию на иностранном языке в наиболее типичных ситуациях повседневного и профессионального общения; вести переговоры, делать доклады; использовать иноязычную литературу по специальности с целью извлечения профессионально значимой информации и оформлять ее в виде вторичных текстов; самостоятельно работать со справочной литературой, деловыми письмами и документами на иностранном языке.

В университет в основном поступают абитуриенты, изучающие английский язык. В результате преподавателям немецкого и французского языков приходится работать с группами, в которых разный уровень подготовки студентов по иностранному языку. С учетом этого, а также

общего уровня образованности и обучаемости необходимо, на наш взгляд, в начале первого семестра ввести коррективно-повторительный систематизирующий курс изучения иностранного языка. Цель такого курса – повторение и приведение в систему материала, усвоенного в школе. Это способствует приведению уровня владения иностранным языком одного студента к среднему уровню всей группы. Для выявления степени подготовленности студентов по иностранному языку целесообразно провести вводный лексико-грамматический тест.

Коррективно-повторительный курс должен включать минимум грамматического материала, который можно принять за основу. Знание студентами грамматики иностранного языка является инструментом овладения всеми видами речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). Поэтому на первом этапе важными являются повторение, закрепление, расширение и углубление знаний по грамматике иностранного языка. Это осуществляется как в процессе теоретической, так и практической работы над грамматическим материалом. При изучении грамматических форм и конструкций можно успешно использовать метод обучения по алгоритму. Необходим дифференцированный подход в обучении во избежание ситуаций дискомфорта студентов, отстающих по языковому уровню от других.

При обновлении содержания обучения иностранным языкам следует помнить, что отбор тематики и проблематики иноязычного общения должен быть ориентирован на реальные интересы и потребности современных студентов, на усиление деятельного характера обучения в целом. Необходимо учитывать их будущую специальность и строить процесс обучения таким образом, чтобы способствовать успешной реализации поставленных целей и задач. Важно помочь студентам приобрести те навыки и умения, которые будут полезны в будущем для их профессиональной деятельности.

Программа дисциплины «Иностранный язык» состоит из инвариантной и вариативной частей. Инвариантная часть позволяет реализовать федеральный компонент государственного образовательного стандарта, а вариативная часть – региональный и вузовский компоненты.

Региональный компонент в процессе изучения иностранного языка в вузе «создает предпосылки для формирования не только коммуникативной компетенции будущего педагога, но и способствует общекультурному развитию студентов, создаст дополнительные возможности в решении образовательных, воспитательных, развивающих профессиональных задач» [115, с. 68].

Интеграция иностранного языка со специальными дисциплинами естественнонаучных предметов также способствует повышению интереса к иностранному языку (рис. 10). Между тем происходит и повышение уровня профессиональной и социальной компетенции будущих специалистов.

Иностранные журналы, газеты, словари, брошюры, справочники, наглядные иноязычные пособия по специальности являются для студентов источниками информации и профессионального опыта. В результате происходит интеграция естественнонаучных, экономико-хозяйственных и гуманитарных знаний.

В содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах целесообразно ввести элементы иностранного языка для делового общения, что необходимо для осуществления профессиональных контактов с зарубежными коллегами, исследователями, учеными. Чаще всего владения только разговорным вариантом иностранного языка бывает недостаточно.

Мы предлагаем структурировать учебный процесс, поделив его условно на три этапа:

1-й этап (первый курс) – «Общий язык» – общесоциальный или базовый (язык повседневного и делового общения);

2-й этап (второй курс, 3-й семестр) – «Язык для специальных целей» – профильный или профессионально ориентированный;

3-й этап (второй курс, 4-й семестр) – «Деловой иностранный язык» – язык профессионально ориентированного делового общения.

Соответственно направленности каждого этапа формулируются задачи:

1-й этап – формирование социокультурных и языковых знаний, умений в речевой деятельности: говорении, аудировании и чтении. Продукты деятельности: пересказ, сочинение, личное письмо;

2-й этап – расширение социокультурных и языковых знаний, формирование словаря общепрофессиональной лексики, умений говорения и аудирования в сфере профессионального общения, поискового и информативного чтения, умений трансформации текста. Продукты деятельности: доклад, анализ текста;

3-й этап – приобретение навыков практического владения иностранным языком в сфере делового общения, работа с аутентичными текстами (Интернет, литература, газета), ориентация как в профильных, так и в педагогических текстах, знание базовой лексики и терминологии делового иностранного языка, умение вести деловую переписку, доложить и выразить мнение о прочитанном как на русском, так и на немецком языке (дискурсивный подход). Продукты деятельности: реферат, видеофильм презентация, тезаурус профессионально-педагогических понятий.

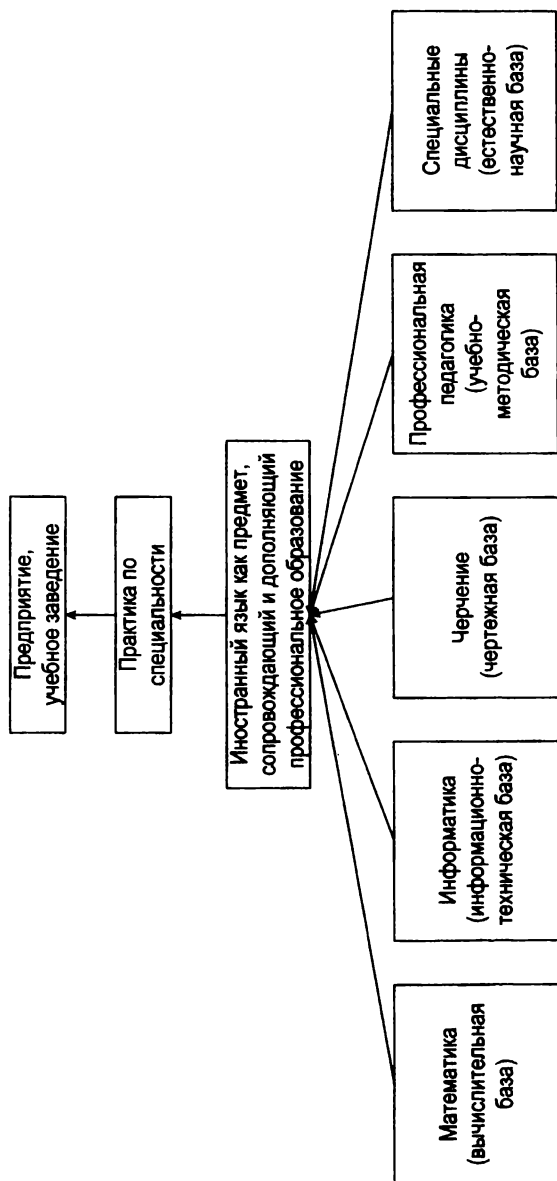


Рис. 10. Интеграция предмета «Иностранный язык» с естественнонаучными дисциплинами

В табл. 4 предлагается следующий объем дисциплины «Иностранный язык» и виды учебной работы.

Таблица 4

Объем дисциплины «Иностранный язык» и виды учебной работы

Вид учебной работы	Всего часов	1-й семестр	2-й семестр	3-й семестр	4-й семестр
Общая трудоемкость дисциплины	340	—	—	—	—
Аудиторные занятия	192	46	66	50	30
Самостоятельная работа:	148	30	40	40	38
• домашнее чтение (перевод текстов по специальности с подготовкой доклада)	—	15	15	15	10
• грамматические темы	—	15	15	5	—
• проспект	—	—	—	10	10
• творческая работа (сочинение, видеофильм, презентация, доклад, заключение договоров, сделок и т. д.)	—	—	10	10	18
Вид итогового контроля (зачет/ экзамен)	—	Зачет	Зачет (экзамен)	Экзамен	Продуктивность

Для каждого этапа определяется свое содержание:

1. Вводный курс, интенсивное обучение, коммуникативная грамматика, страноведение.
2. Профессионально ориентированный курс и письмо.
3. Профессионально ориентированное общение.

При этом на втором и третьем этапах содержание обучения должно быть максимально приближено к будущей специальности и обеспечивать готовность студента в дальнейшем к профессиональной ориентации средствами иностранного языка.

Итак, трехэтапная структуризация процесса обучения иностранному языку позволяет решать проблему стандартизации учебных планов всех неязыковых факультетов, соотносить содержание второго и третьего этапов с профессиональным профилем.

3.3. Опытнo-поисковая работа по обучению иностранному языку экономистов-педагогов

Трансформационные процессы, происходящие в России, переход к рыночным экономическим отношениям, реструктуризация экономики и острая потребность в квалифицированных кадрах обусловили необходимость подготовки в системе начального профессионального образования работников нетехнического профиля в целом и экономического в частности. В числе последних в федеральном и региональном перечнях профессий начального профессионального образования появились такие должности, как бухгалтер, кассир, счетовод, агент банка, менеджер и др. Этим была продиктована необходимость открытия в РГППУ в 1998 г. подготовки экономистов-педагогов как одной из специализаций специальности «Профессиональное обучение».

В Германии, Швейцарии и Австрии подготовка преподавателей профтехучилищ и педагогов для торгово-управленческой деятельности традиционно осуществляется на экономических факультетах университетов по специальности «Экономическая педагогика». При этом особое внимание уделяется умению быстро адаптироваться к новым требованиям. Экономическая педагогика охватывает следующие области профессиональной деятельности: преподавательская деятельность в профессиональных школах, подготовка и повышение квалификации на предприятиях, управление персоналом на предприятиях, управленческая деятельность на частных предприятиях. Выпускники получают экономическую и педагогическую подготовку. «В отличие от классической подготовки экономистов, – отмечает Франц Йозеф Кайзер, – при обучении педагогов-экономистов помимо передачи экономических знаний особое внимание уделяется развитию коммуникативных способностей» [97, с. 97]. Немаловажную роль в этом играет изучение иностранного языка.

В государственных требованиях к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030500.18 Профессиональное обучение (экономика и управление) и 060100 Экономическая теория иностранный язык входит в цикл дисциплин, направленных на социальную и профессиональную подготовку специалистов. Согласно требованиям социoproфессиональной подготовки специалист должен владеть лексическим и грамматическим минимумом одного из иностранных языков, уметь читать и переводить тексты со словарем, вести беседу-диалог общего характера на иностранном языке.

К содержанию дисциплины «Иностранный язык» предъявляются следующие требования: общезыковая и специальная лексика, основы грамматики и синтаксиса, чтение прагматических текстов и текстов по широкому и узкому профилю специальности, устный и письменный перевод с иностранного языка, использование речевого этикета, социокультурные сведения о стране изучаемого языка [98].

Содержание основной образовательной программы подготовки специалистов в области экономики по специальности «Профессиональное обучение (экономика и управление)» включает следующие компоненты: формирование фонетических, лексических и грамматических навыков, основы синтаксиса, понятие о социальных отношениях, культуре и традициях стран изучаемого языка, правила речевого этикета. Кроме этого, содержание определяется в зависимости от вида речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Необходимо отметить, что по сравнению с минимумом содержания основной образовательной программы 1995 г. содержание разделов дисциплины 2000 г. носят развернутый характер [29].

С учетом требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в 2002 г. была разработана рабочая программа по дисциплине «Иностранный язык», предназначенная для студентов специальности «Профессиональное обучение (экономика и управление)», прошедших курс иностранного языка в общеобразовательной школе и достигших согласно международному стандарту владения иностранным языком уровня «выживания».

Особенностью построения программы является разбиение курса на два раздела: «Общий язык» и «Язык для специальных целей»; на изучение каждого отводится по 50% учебного времени на всех этапах обучения.

Вузовский курс иностранного языка – одно из звеньев многоэтапной системы «школа – вуз – послевузовское обучение (повышение квалификации)».

Поскольку владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста, его изучение эффективно при проведении занятий, направленных на профессиональную деятельность, и требует большего объема аудиторных занятий. Вместе с тем нами была разработана программа по дисциплине «Деловой иностранный язык» [99], направленная на деятельностно-ориентированное обучение иностранному языку по профессии. Основными задачами про-

граммы являются развитие умений и навыков профессионально ориентированного общения на немецком языке, реферирование и аннотирование текстов по специальности.

По договоренности со студентами групп специализаций «Экономическая теория», «Управление экономикой», у которых был выявлен более высокий уровень знаний, мы увеличили количество аудиторных часов со 150 до 190 (дополнительно взяв 42 ч из программы «Деловой иностранный язык» [99]. Группы же специализаций «Хозяйственно-правовая деятельность» и «Предпринимательская деятельность» занимались по стандартной программе.

В начале обучения по расширенной программе студентам были заданы конечные и промежуточные цели, структурированы пути, ведущие к ним, указаны объекты и задачи учебно-познавательной деятельности, осуществляемой преподавателем и студентами. Содержание программы требует от них личной ответственности, инициативности и самостоятельности в совместном преодолении трудностей, которые неизбежны в обучении активному владению иностранным языком будущих специалистов неязыкового профиля, готовых к использованию иностранного языка в своей профессиональной работе. Цель обучения – обеспечить активное владение выпускниками неязыковых специальностей иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области, соответствующей специальности. При этом, наряду с практической целью – обучением общению, данный курс имеет образовательные и воспитательные цели. Достижение образовательных целей осуществляется в аспекте гуманизации экономического образования и означает расширение кругозора студентов, повышение уровня их образования, знание основ экономики стран изучаемого языка, наличие социальной и коммуникативной компетенций.

Обучение начинается с вводно-коррективного курса, рассчитанного на 30 ч, который предполагает изучение основ нормативного иностранного произношения, беглое чтение, повторение и усвоение элементарной грамматики и лексики, работу над развитием всех видов речевой деятельности.

Целью изучения раздела «Общий язык» является развитие навыков устной диалогической и монологической речи, основ чтения и письма.

В рамках раздела «Язык для специальных целей» осуществляются развитие навыков публичной речи, работа с текстами экономической и психолого-педагогической направленности; обучение чтению с целью извлечения информации.

Таблица 5

Уровень знаний студентов по предмету «Иностранный язык», в баллах

Категории исследуемых студентов	Год обучения/ семестр	Владение навыками письменной речи	Профессиональная лексика	Перевод	Говорение	Аудирование
Студенты, изучавшие иностранный язык по расширенной программе (экспериментальная группа)	2002/1	4	3	4	3	3
	2003/2	4,5	3,5	4,4	3,5	4
	2003/3	4,8	4	4,9	4	4,5
	2004/4	5	4,5	4,9	4,5	4,5
Средний балл	–	4,58	3,75	4,55	3,75	4
Средний балл на выпускном курсе	2006/9	4,7	4	4,1	3,9	4
Студенты, изучавшие иностранный язык по стандартной программе (контрольная группа)	2002/1	3,5	3	3	3	3
	2003/2	4	3,3	3,5	3,3	3,3
	2003/3	4	3,5	4	3,5	3,5
	2004/4	–	–	–	–	–
Средний балл	–	3,8	3,26	3,5	3,26	3,26
Средний балл на выпускном курсе	2006/9	3,8	3,3	3,8	3	3

По дополнительной программе «Деловой иностранный язык» проводятся занятия, ориентированные на профессиональную деятельность, на которых осуществляется обучение практическому владению деловым немецким языком для его активного применения как в повседневном, так и в профессиональном общении, формируются навыки делового общения в устной и письменной формах, умения вести деловую переписку или переговоры, использовать полученную информацию в будущей профессиональной деятельности.

Задачей преподавателя является обучить студентов общим приемам использования иностранного языка в качестве источника информации, необходимой для непосредственной работы по специальности, средства коммуникации с зарубежными коллегами, орудия переводческой работы в области будущей профессиональной деятельности.

Для повышения уровня профессиональной и социальной компетентности выпускников Института экономики и управления при отборе и организации речевого материала была учтена профессиональная направленность, что способствует постепенному преодолению языковых и смысловых трудностей.

Итак, предлагаемая нами расширенная программа обучения иностранному языку составляет 190 ч аудиторных занятий, вместо 150. В ней предусмотрены следующие формы обучения: аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя; обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время с использованием технических средств обучения; индивидуальная самостоятельная работа студента на аудиторных занятиях под руководством преподавателя; индивидуальные консультации.

В конце каждого учебного семестра оценивались знания студентов по следующим компетенциям: владение навыками письменной речи, профессиональной лексикой, навыками перевода, говорением, аудированием (табл. 5).

Итак, уровень знаний студентов, занимавшихся по расширенной программе, выше, чем у студентов, обучавшихся по стандартной программе. Тот же результат и на выпускном курсе, что доказывает эффективность проведения деятельностно-ориентированных занятий при подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности.

3.4. Результаты анкетирования студентов профессионально-педагогического вуза

С целью выяснения значимости занятий по иностранному языку было проведено социально-педагогическое исследование в виде анкетированного опроса, в котором принимали участие студенты первого, второго и четвертого курсов Института экономики и управления РГТПУ (131 студент). При этом студенты первого и второго курсов еще проходили обучение иностранному языку, а студенты четвертого курса уже его закончили. Вопросы анкеты были направлены на изучение реальных представлений будущих специалистов в области экономики о значимости владения иностранным языком для реализации таких видов деятельности, как работа с иностранной литературой по специальности, работа с компьютером и другими техническими средствами, осуществление контактов с зарубежными коллегами, исследователями и учеными. Также обсуждались пути достижения данной цели.

Формулировка вопросов носила проблемный характер, студентам предлагалось выбрать определенный вариант утверждения, с которыми они согласны, также давалась возможность самостоятельного обоснованного ответа (прил. 1). Таким образом, студенты должны были серьезно и обдуманно подойти к вопросу целесообразности изучения иностранного языка в вузе и методам обучения. В процессе проведения анкетирования было замечено, что формулирование собственного обоснования ответов на некоторые вопросы вызвало затруднения.

В ходе анализа ответов мы получили следующие результаты. По мнению респондентов, сегодня от специалистов требуются в основном глубокие знания в профессиональной сфере (34%)*, владение навыками работы на ЭВМ (32%) и знание иностранного языка (30%).

Большинство опрошенных (60,4%) связало знание иностранного языка с будущей профессиональной деятельностью, отметив при этом, что иностранный язык способствует карьерному росту, свидетельствует об уровне профессионализма; обеспечивает возможность альтернативы в выборе профессии; позволяет занимать высокие посты в профессиональной деятельности; открывает перспективы в будущем; является дополнительным положительным фактором при устройстве на работу.

* Процент от общего числа опрошенных.

Для 19% респондентов иностранный язык необходим для общего развития интеллекта (повышение культурного уровня, расширение кругозора, познание нового и т. д.).

Небольшой процент студентов (9,6%) считают иностранный язык просто предметом обязательной программы. Хотя есть и такие, для которых иностранный язык – очень интересный предмет (6%).

Для 2% студентов – это «средство общения с иностранцами». Только 4 студента (3%) отметили, что изучение иностранного языка – это «мучение», «лишняя трата времени».

Возможно, невысокий показатель значимости иностранного языка для будущей профессии связан с тем, что студенты еще не сталкивались с проблемой трудоустройства и не имеют полного представления о современном рынке труда. В целом была дана положительная оценка необходимости иностранного языка.

Наличие нетрадиционных ответов говорит о том, что студенты пытаются высказывать собственный взгляд на проблему, а не обходиться общими банальными фразами.

В анкете студентам предлагалось оценить свой уровень знаний иностранного языка. Результаты исследования показывают, что у студентов заниженная оценка своих знаний, нет уверенности в своих возможностях (табл. 6).

Таблица 6

Результаты самооценки уровня владения иностранным языком, чел.

Навыки	Шкала оценок в баллах				
	1	2	3	4	5
Письменная речь	25	25	34	41	6
Разговорная речь	22	25	59	25	–
Аудирование	37	22	45	25	2
Профессиональная лексика	46	29	42	9	5

На вопрос, с какой целью Вы приходите на занятия по иностранному языку, 32% опрошенных ответили, что «необходимо знать хоть один иностранный язык»; 21% считают его просто обязательным предметом программы обучения в вузе; 20% отметили, что «иностраннный язык необходим для дальнейшей профессиональной деятельности»; 11% хотят овладеть иностранным языком; 8% из-за «хорошей оценки на экзамене»; 7,5% готовы, «если возникнет необходимость, заниматься дополнительно».

Только один студент дал свой вариант ответа: «люблю иностранный язык и хожу на занятия для увеличения объема знаний».

Занимаясь иностранным языком, студенты развивают свои способности (35%), «повышают свой культурный уровень» (25%), «расширяют кругозор» (19%), «углубляют знания в интересующей профессии (сфере деятельности)» (15%), «самоутверждаются в собственных глазах» (6%). Свое личное мнение не было выражено ни одним из студентов.

На занятиях по иностранному языку большинство студентов хотели бы «выполнять упражнения, ориентированные на профессиональную деятельность» (68%), «писать деловые письма, рефераты, составлять документы и др., связанные с профессией» (26%), лишь 6% опрошенных пожелали заниматься «любыми видами обучения, не связанными с профессией».

Дополнительные высказывания сводились к тому, что студентам хотелось больше развивать разговорную речь, связанную с будущей профессией.

Опрос показал, что в основном (90%) студенты дополнительно не занимаются, за исключением занятий, предусмотренных программой.

В среднем в неделю самостоятельно занимаются иностранным языком менее одного часа 64% студентов, один-два часа 26% и только 10% более трех часов.

Проверка степени удовлетворенности занятиями по иностранному языку показала, что 39% опрошенных удовлетворены, 29% – затруднились ответить, 19% – не удовлетворены, 13% – полностью удовлетворены.

В совокупности только половина обучаемых удовлетворены уровнем преподавания иностранного языка, что дает основание задуматься преподавателям иностранных языков о необходимости пересмотра содержания, методов и форм обучения.

На вопрос, с какими основными трудностями сталкиваются студенты в процессе изучения иностранного языка в вузе, были получены следующие ответы: «лень» (45%), «не хватает времени для самостоятельного изучения» (35%), «небольшой словарный запас» (17,5%). Отдельные студенты (2,5%) отметили «трудности с грамматикой», «нехватку доступных средств для изучения».

Ответы на 11-й вопрос анкеты «Как Вы считаете, достаточно ли Вам знаний и навыков владения иностранным языком для общения» оказались неожиданными: 39% считают, что у них недостаточно знаний и навыков владения иностранным языком для общения, 32% полагают, что у них «их нет совсем» и лишь 29% дали положительный ответ.

Здесь мы видим причину не в отсутствии знаний, а в неуверенности в себе. Радует то, что студенты при альтернативном варианте посещения занятий по желанию все равно бы ходили на занятия.

Следует задуматься о поиске способов повышения эффективности проведения занятий иностранного языка. Студенты считают, чтобы повысить эффективность занятий, необходимо: «увеличить количество часов в неделю», «упорно заниматься и проводить самоконтроль», «разнообразить формы занятий».

При анализе ответов на вопросы анкеты под номерами 1, 2, 4, 5, 6 нами были выявлены критерии, определяющие значимость владения иностранным языком для будущих преподавателей экономических профессий (табл. 7).

Таблица 7

Критерии значимости владения иностранным языком для будущей профессиональной деятельности

Критерий	Номер вопроса и результат, %					
	1	2	4	5	6	Среднее значение
Будущая профессиональная деятельность	28	33	42	6	—	36
Общее развитие	—	20	58	47	—	42
Работа с литературой на иностранном языке по специальности, навыки умения перевода спецтекстов	—	—	—	—	40	40

Примечания:

1. Количество ответов на каждый вопрос указано в процентах к общему числу опрошенных.
2. В крайней правой колонке приведено среднее значение по каждому из выбранных нами критериев (в процентах от числа выбранных вопросов).

Итак, на основании результатов анкетирования можно сделать следующие выводы:

- будущим преподавателям экономических профессий иностранный язык необходим прежде всего для будущей профессиональной деятельности, общего развития, а также работы с литературой по специальности;
- интерес к изучению иностранного языка можно повысить, используя нетрадиционные формы и методы деятельности-ориентированного

обучения, технические средства обучения, а также языковую практику, т. е. непосредственное общение с носителями языка;

- студенты в целом удовлетворены уровнем преподавания иностранного языка, при этом они считают, что недостаточно знают язык, так как для качественного углубленного изучения языка профессионально-педагогической тематики отводится мало часов, некоторые из них надеются в будущем выбрать время для его изучения на курсах. Только для ряда специализаций в образовательном стандарте предусмотрен курс «Деловой иностранный язык» по специализации «Внешнеэкономическая деятельность» и «Документоведение».

3.5. Методологические аспекты организации деятельностно-ориентированного обучения

Обычные аудиторные занятия по иностранному языку чаще всего представляют собой комбинированные уроки. Основными элементами таких занятий являются ознакомление, тренировка и речевая практика. Немаловажное значение имеют организационный момент (фонетическая и речевая зарядка, постановка задач урока), проверка домашнего задания. В конце занятия студентам задается работа на дом.

На наш взгляд, такая форма обучения иностранному языку несколько устарела и не совсем подходит для вуза. У студентов высших учебных заведений чаще всего наблюдается негативное отношение к урочной системе, так как они ожидают с приходом в вуз новых форм и методов обучения. Если этого не происходит, то мотивация студентов к изучению иностранного языка быстро снижается. Исключение могут составлять лишь те студенты, которые ранее не изучали иностранный язык вообще или изучали другой иностранный язык. Их привлекает новизна предмета.

Одним из путей активизации деятельности студентов является применение новых методов, форм и технологий обучения.

Сравним традиционное и деятельностно-ориентированное занятия (табл. 8).

В процессе традиционного обучения студент играет скорее пассивную роль: слушает, запоминает и воспроизводит то, что дает преподаватель. Это формирует знания на уровне знакомства и мало развивает учащихся. По нашему мнению, нужно использовать такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий,

поисковый характер, ориентированный на будущую профессиональную деятельность. При этом приветствуется применение интенсивных методов обучения. Главное достоинство таких методов обучения иностранным языкам состоит в том, что они обеспечивают формирование речевых навыков и умений в сравнительно короткие сроки. Для этого может быть изменен учебный план путем уплотнения недельного количества часов. Интенсивные методы обеспечивают наибольшую активность студентов в планировании и проведении самих учебных мероприятий. Подробнее остановимся на некоторых из них.

Таблица 8

Сравнение традиционного и деятельностно-ориентированного занятий

Параметр	Традиционное занятие	Деятельностно-ориентированное занятие
Цель	Способность к познанию	Способность к действию
Метод	Преимущественно управляемый преподавателем «сверху-вниз»	Преимущественно управляемый учащимися, преподаватель в роли консультанта
Подход к изучению языка	Системный	Деятельностный
Ориентация	На структуру учебного текста	На профессиональную направленность учебного материала
Характер работы	Фронтальная	Групповая
Навыки устной и письменной речи	Разбор и объяснение языковых форм в их отношении к системе языка	Внимание к профессионально-ситуативной соотнесенности языковых форм
Канал связи	Вербальный	Множественность (мультимедийность каналов связи)
Чтение	Адаптированный текст	Аутентичный текст
Содержание	Однообразие видов текста	Разнообразие видов текста
Аспект	Ограниченно-краеведческий (пояснение реалий)	Обращение к страноведческим моментам в профессиональном плане (самостоятельное выяснение реалий)

Игровые методы обучения, успешно используемые в процессе изучения иностранных языков на занятии, ориентированном на деятельность.

К ним относятся следующие методы:

- учебные (более полное воссоздание реальных условий профессиональной деятельности и личностное включение обучаемых в игровую ситуацию, интенсификация межличностного общения, например «Презентация фирмы»);
- ролевые (принятие на себя социальных ролей, развитие творческого мышления с использованием иностранного языка, например: «Телефонный разговор», «Покупки», «Обед в ресторане»);
- деловые (воссоздание предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, например: «Таможенный и паспортный контроль», «Заполнение декларации», «Презентация фирмы» и др.);
- профессионально-педагогические;
- развлекательные (для смены вида деятельности, например: «На приеме у врача», «Экскурсия по городу») и др.

Перечисленные методы позволяют вооружить учащихся новыми и более эффективными средствами реализации своих установок на активное овладение новыми знаниями и умениями при изучении иностранного языка.

Творческие индивидуальные задания: составление письма-заказа, рекламного проспекта, визитной карточки, написание рефератов, докладов, сообщений. При этом студенты сами выбирают темы по предложенной общей тематике (например, «Города-ярмарки Германии», «Крупнейшие предприятия Германии» и др.) или готовят работы по предложенным индивидуальным темам (например, «Банковская система Германии», «Внешняя торговля Германии», «История педагогики и методические концепции Германии»). В результате развиваются навыки самостоятельной работы с иностранными источниками, отбора информации и ее оформления в виде законченного по смыслу текста.

Проведение лекций и семинаров. Применение таких форм обучения возможно на втором этапе обучения иностранному языку. Однако введение таких форм обучения должно происходить постепенно. В начале можно использовать только половину времени, отводимого на одно аудиторное занятие, а потом временные рамки постепенно расширить. Основная форма подачи материала на лекционном занятии является традиционной: преподаватель рассказывает и диктует, а студенты записывают. При этом не только происходит тренировка фонематического слуха, но и развива-

ются навыки письма на иностранном языке. Нетрадиционным является язык, на котором ведется лекция – иностранный. Такой форме обучения должен обязательно предшествовать подготовительный этап: освоение терминологии и лингвистических конструкций на иностранном языке. В процессе обучения иностранному языку, на наш взгляд, возможно применение следующих видов лекций:

- лекция-информация (изложение и объяснение информации, подлежащей осмыслению и запоминанию);
- лекция-визуализация (визуальная форма подачи лекционного материала с использованием технических средств обучения и аудиовидеотехники, компьютеров). Чтение такой лекции сводится к развернутому и краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов;
- лекция-конференция (выступление с заранее подготовленными докладами, рефератами по обозначенной ранее теме).

Семинарские занятия, являясь продолжением лекционных, имеют привычную структуру: обсуждение материала лекции. Это своего рода практическое занятие, цель которого – определение уровня усвоения студентами материала, ранее представленного на лекции. Однако возникают трудности в преодолении языкового барьера. Такая форма обучения возможна в группах студентов, владеющих иностранным языком на достаточно высоком уровне. При этом отбор материала должен осуществляться самым тщательным образом.

Лабораторные работы и практикумы. Такая форма обучения возможна на третьем этапе при наличии специализированного лингафонного кабинета, оборудованного системой речевой связи преподавателя со студентами. Цикл обучения реализуется под руководством преподавателя с привлечением разнообразной аудиотехники. При этом происходит формирование и развитие навыков аудирования (слушания и понимания иноязычной речи на слух). Организация подобной работы может осуществляться в специально оборудованном видеоклассе. При этом можно использовать разные типы фильмов и видеосюжетов, специально подготовленные для обучения иностранным языкам. Использование указанных форм обучения зависит от возможностей материальной базы вуза.

Применение на занятиях видеокамеры для создания авторской видеозаписи. Этот вид работы предполагает элемент новизны, лишает учебный процесс обыденности. Обучение происходит на фоне положительных эмо-

ций. Главное отличие авторской видеозаписи от других видеоматериалов состоит в том, что темой этих фильмов являются сами изучающие язык. Авторские видеозаписи могут создаваться для того, чтобы подвергнуть анализу и самоанализу использование языковых конструкций, речевое поведение, паралингвистический аспект (жесты, мимику), фонетические и грамматические ошибки, побудить к творчеству. Видеокамеру можно также использовать для съемки немых фильмов, фильмов-загадок, чтобы побудить студентов к дискуссии или выражению каких-либо умозаключений.

Использование компьютера как технического средства обучения. Это позволяет индивидуализировать и интенсифицировать учебный процесс, привлекать к работе аутентичные источники информации из Интернета. Для успешного развития навыков и умений языковой деятельности необходимо овладение не только языковыми средствами, но и базовым объемом знаний о стране изучаемого языка. Это можно осуществить с помощью Интернет-ресурсов при деятельностно-ориентированном обучении студентов, что позволяет:

1) сформировать лингво-когнитивный политический и научно-педагогический тезаурус обучающихся, социолингвистический и прагматический компоненты коммуникативной компетенции;

2) выработать навыки устного и визуального восприятия аутентичных информационных сообщений на немецком языке; самостоятельной работы с информационными материалами на немецком языке, включая их поиск, сопоставление, отбор; умения критически анализировать и обобщать информацию, полученную из немецких средств массовой информации, умение работать с аудиторией [4];

3) развить дискурсивные умения и навыки: умение начать, прервать и закончить беседу, аргументировать высказывание.

Кроме того, исходя из того, что специфическими особенностями иностранного языка как учебного предмета являются его ярко выраженный интегративный характер и «многообразие изучаемых специальностей и профессий в интеграции с педагогической, при использовании Интернет-ресурсов обучаемым могут быть предоставлены различные по тематике тексты, с учетом интересов наибольшего числа обучающихся» с целью расширения и углубления их кругозора в определенной области [4, с. 37].

На формирование мотивации изучения иностранного языка положительное влияние оказывает также наличие хороших учебников и учебных по-

собий, оригинальной научно-технической литературы, журналов по специальности. Использование отечественных и зарубежных учебников позволяет найти наиболее оптимальный подход к обучению различным сторонам речи.

Среди разнообразных методов и средств совершенствования процесса обучения в высшей школе, интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности важное место отводится умелому и рациональному использованию технических средств обучения. Компьютерные технологии внедряются в учебный процесс, происходит насыщение вузов разнообразной компьютерной техникой, локальными компьютерными сетями, в том числе с выходом в Интернет.

В ходе занятия, ориентированного на деятельность, студентов можно научить: видеть части действительного как единое целое; методам проблемно-ориентированной деятельности; методическим навыкам (познание, наблюдение, перевод, конспектирование и т. п.); находить собственные пути для решения проблем.

При этом необходимо уделять внимание поэтапно связанным деятельностно-ориентированным принципам действия: информированию, планированию, определению хода деятельности, выполнению заданий, контролю, оценке и анализу (рис. 11).

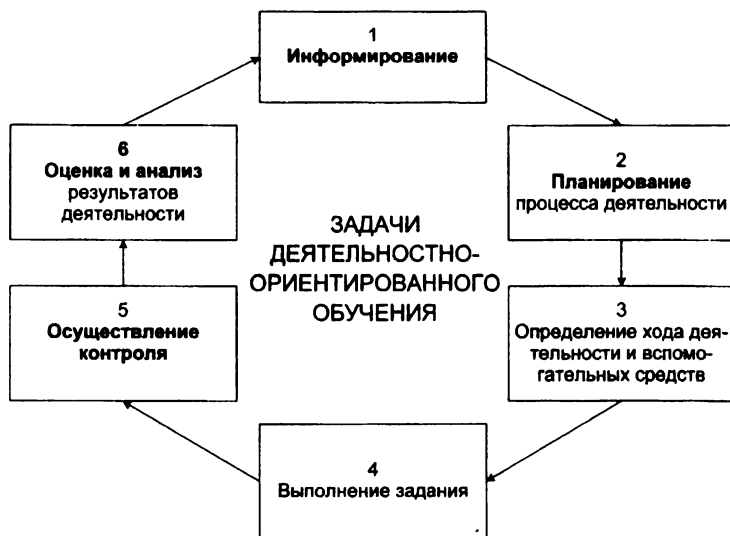


Рис. 11. Задачи деятельностно-ориентированного обучения

Можно сделать вывод, что основными показателями эффективности реализации деятельностно-ориентированной модели обучения являются позитивные тенденции изменения уровня знаний иностранного языка (немецкого) и педагогических дисциплин, что способствует совершенствованию преподавания предмета «Иностранный язык», его интеграции с дисциплинами педагогического профиля и возрастанию роли языка для будущей деятельности педагогов профессионального обучения, их профессиональной мобильности.

3.6. Практическое применение в учебно-воспитательном процессе деятельностно-ориентированного обучения иностранному языку, направленное на развитие профессиональной мобильности будущих специалистов

Как показали результаты опытно-поисковой работы, эффективность использования деятельностно-ориентированного обучения с целью развития профессиональной мобильности будущих специалистов во многом зависит от выбора технологий профессионально-педагогического образования.

3.6.1. Профессионально ориентированные ситуации

В учебно-воспитательном процессе нами были использованы профессионально ориентированные ситуации, основанные на технологии ролевого взаимодействия. Усвоенные в процессе профессиональной подготовки знания, умения и навыки выступали в качестве средства решения профессиональных задач, которые возникают в деятельности будущего специалиста.

Целью организации ролевого взаимодействия была подготовка студентов к переходу от учебного типа деятельности к профессионально ориентированному. В учебном ролевом взаимодействии воссоздавалось предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Основу технологии учебного ролевого взаимодействия составляло создание в образовательном процессе профессионально ориентированных ситуаций, дающих возможность каждому студенту «прожить» роли разных участников профессионально-педагогического процесса и принять решение, максимально учитывая интересы всех взаимодействующих сторон. Умение рассматривать ситуацию с разных позиций способствует успешной деятельности будущего специалиста в области профессионально-педагогической практики. В ходе

учебного ролевого взаимодействия каждый студент принимает решения, целенаправленно приобретая опыт, оценивая себя и своих коллег в новом качестве, в определенной профессиональной ситуации. Студенты включаются в ролевое взаимодействие в ситуациях, имитирующих реальный процесс профессионально-педагогической деятельности. При этом они должны понять, насколько предложенные ситуации являются типичными для современной профессиональной деятельности, рассмотреть множество возможных вариантов их решения, выбрать оптимальный, характерный для индивидуального стиля деятельности. Такая технология обучения способствует подготовке конкурентоспособного и профессионально мобильного специалиста.

Технология учебного ролевого взаимодействия воплощает «принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности» [3, с. 17].

Профессионально ориентированные ситуации направлены на решение следующих задач:

- конкретно-познавательной – формирование у студентов готовности находить возможные пути решения разнообразных профессионально-педагогических проблем и выбирать из них оптимальный;
- коммуникативно-развивающей – развитие умения анализировать ситуацию с позиций различных участников, придавать взаимодействию конструктивный характер, находить пути гармонизации конфликтных состояний;
- социально ориентационной – формирование у будущих специалистов социально-профессиональной позиции.

В профессионально ориентированных ситуациях использовались интерактивные методы обучения: анализ социально-экономических ситуаций, дискуссия, деловая игра по созданию профессиональных ситуаций, решение профессионально-педагогических задач.

Таким образом, технологическим механизмом в системе социально ориентированных ситуаций выступает цепочка следующих действий:

- первый этап (оценочно-деятельностный) – включение студентов во взаимодействие с исполнением социальных ролей (управляющего, подчиненного, руководителя) с целью формирования готовности и умения оценивать профессиональную ситуацию с разных социальных позиций;
- второй этап (диагностически-коррекционный) – выявление предпочитаемого стиля взаимодействия, включение студентов во взаимодействие с исполнением динамических ролей (инициатор, критик, соглашатель, организатор,

секретарь, бодрила; в дискуссии – инициатор, спорщик, соглашатель, оригинал, организатор, молчун, деструктор) с целью коррекции стиля взаимодействия;

- третий этап (продуктивно-деятельностный) – включение во взаимодействие с исполнением константных ролей на новом качественном уровне с целью формирования умений организации конструктивного взаимодействия, нахождения путей решения профессионально-педагогических проблем на основе общечеловеческих ценностей [3].

Каждое занятие содержит следующие структурные компоненты: постановку профессионально-педагогической проблемы, распределение студентами ролей в группе, обсуждение и решение проблемы, презентацию решения.

Следует подчеркнуть, что при оценивании работы каждой группы оценке подлежит не только результат, но и процесс выработки решения, умение студентов продуктивно взаимодействовать.

В настоящее время в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку особое внимание уделяется созданию условий для обеспечения интенсивной речевой практики в относительно свободной творческой атмосфере, а также для сотрудничества преподавателя и учащихся, самих учащихся в коллективе. Реализовать данный подход к обучению иностранному языку позволяет использование приема ролевой игры.

Ролевое общение обладает большими возможностями для формирования и активизации у обучающихся умений и навыков творческой мыслительной, познавательной и коммуникативной деятельности.

Приему ролевой игры как активной, творческой форме работы присущи такие качества: импровизация, условность игровой ситуации, социальный характер роли, стимулирование коллективно-личностного обучения, создание условий для раскрытия творческих способностей учащихся.

Цель ролевой игры на занятиях по иностранному языку в профессионально-педагогическом вузе – формирование у обучающихся навыков и умений профессионально-педагогического общения на иностранном языке, воспитание педагогического такта. С помощью профессионально-педагогической игры выполняются следующие функции:

1. Опережающая методическая подготовка студентов для организации групповых форм работы в их будущей педагогической деятельности в среднеспециальных и профессиональных учебных заведениях.
2. Овладение педагогическим тактом и профессиональным этикетом.
3. Формирование профессионально значимых навыков и умений.

Рольевые игры хорошо сочетаются с деловыми играми на продвинутом этапе обучения иностранному языку в рамках профессионально-ориентированной подготовки.

В основе обучения с помощью игр лежат такие принципы, как игровое моделирование профессиональной деятельности; совместная (групповая) деятельность участников; диалогическое общение партнеров по игре; проблема, заключенная в содержании игры.

Только первый принцип отражает специфику деловой игры по отношению к ролевой, остальные принципы относятся и к обоим видам игр.

Подготовительный этап. На данном этапе проводится анкетирование студентов с целью выявить степень их ориентированности на профессиональную деятельность и отношение к игровым, творческим формам работы. Также можно провести тестирование с целью определения уровня знания иностранного языка и сформированности профессиональных знаний, навыков и умений. Если в одной учебной группе собраны учащиеся с различным уровнем знания иностранного языка, игру лучше проводить с представителями различных групп с одинаковым уровнем знания иностранного языка (олимпиада, конкурс и т. д.).

Учащиеся разбиваются на две команды.

Первый этап. Данный этап включает два задания.

Первое задание. На листе бумаги перечислены качества, характеризующие хорошего преподавателя. Участникам игры предлагается распределить эти характеристики по степени важности в соответствии с собственными взглядами и обосновать данную последовательность. (Возможен другой вариант задания: участники игры должны сами на иностранном языке перечислить качества, характеризующие хорошего преподавателя. Учитывается, какая команда запишет наибольшее количество.)

Второе задание. Имеются две вакансии на должность преподавателя в колледже. Каждый участник команды заполняет анкету по трудоустройству, к которой прилагается сопроводительное письмо с подробным рассказом о себе и своих намерениях в сфере профессиональной деятельности.

Команды обмениваются документами и выступают в роли комиссии по отбору претендентов на должность. Выбор кандидатов на должность осуществляется с учетом результатов предыдущего задания, т. е. тех качеств, которые, по мнению участников, являются важными для преподавателя. Каждая группа решает, кого принять на работу, обосновывая свой выбор. При оценке учитываются уже имеющиеся у студентов профессии

(оператор ПК, секретарь-референт, музыкант) и прикладные умения (умение петь, танцевать, играть на каком-либо инструменте, рисовать, водить автомобиль, фотографировать и т. д.).

Второй этап. На этом этапе тоже дается задание, которое может быть таким: каждой команде на листе бумаги задается проблемная ситуация, по истечении определенного времени (3–5 мин) они должны предложить ее решение; побеждает та команда, которая приводит убедительные аргументы при выборе и решении проблемы.

Третий этап. Каждый участник предварительно дома подготавливает устное сообщение о своей будущей профессии (можно использовать стенгазету, аудиовизуальные средства и т. д.). После выступлений организуется обсуждение.

При этом в каждой команде распределяются роли: *капитан* (организует обсуждение и следит за тем, чтобы все участники имели возможность высказаться; следит за правильным исполнением ролей и функций каждым участником, готовит заключительное слово от команды); *первый оппонент* (задает любому из соперников уточняющие вопросы, отмечает положительные стороны, вносит свои дополнения); *второй оппонент из другой команды* (задает уточняющие вопросы, отмечает отрицательные моменты, критикует, вносит свои дополнения); *нарушитель спокойствия* (задает соперникам каверзные вопросы, ставит их в тупик, высказывает несогласие); *защитник* (защищает точку зрения своей команды, аргументирует свой подход, поясняет некоторые моменты, отвечает на реплики оппонента другой команды).

Учитывается активность команды, каждый из ее участников должен задать вопрос, сказать реплику или ответить на вопрос.

Заключительный этап – оценка игры ведущими (судьями, преподавателями), награждение победителей.

Ролевые игры повышают эффективность обучения иностранному языку, познавательный интерес, придают обучению социальную направленность, способствуют проявлению творческих талантов, создают благоприятные условия для общения и самореализации.

Посредством сравнительного анализа на каждом этапе опытно-поисковой работы устанавливалась прямая зависимость эффективности процесса формирования профессиональной мобильности студентов от полноты и качества выполнения заданных условий реализации деятельностно-ориентированного обучения в профессионально-педагогическом вузе. Из-

менение уровней сформированности профессиональной мобильности студентов экспериментальной и контрольной групп отражено в табл. 9.

Таблица 9

Динамика уровней сформированности профессиональной мобильности студентов экспериментальной и контрольной групп

Уровень сформированности профессиональной мобильности	Количество студентов, %			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	28	32	24	16
Средний	64	64	68	72
Высокий	8	4	8	12

В экспериментальной группе количество студентов с высоким уровнем сформированности профессиональной мобильности на контрольном этапе увеличилась на 8% и достигала 12% от общего числа студентов группы; доля студентов с низким уровнем снизилась с 32 до 16%. В контрольной группе количество студентов, имеющих низкий уровень, уменьшилось на 4%. Средний уровень оставался преобладающим в контрольной и экспериментальной группах до конца опытно-поисковой работы. Используемый для сравнения результатов χ^2 -критерий подтвердил, что произошедшие позитивные изменения в экспериментальной группе статистически значимы (χ^2 -критерий равен 25 при уровне значимости 0,001, что не превышает допустимую ошибку в 0,1%). В контрольной группе диагностическая картина в начале и конце работы практически не изменилась, и хотя наблюдается положительная тенденция, но статистически она не значима.

Анализ данных, полученных в результате опытно-поисковой работы, подтвердил результативность развития профессиональной мобильности будущих специалистов в процессе деятельностно-ориентированного обучения, актуальность применения в образовательном процессе системы социально ориентированных ситуаций. Результаты исследования показали, что у большинства студентов появилось стремление к проявлению активной жизненной позиции, готовности и способности мобильно решать профессиональные проблемы, возникла потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. У выпускников наблюдались такие черты поведения, кото-

рые свидетельствовали об осознании своего социального статуса и связанного с ним поведения как формы реализации профессиональной деятельности, сформировались: способность к быстрому реагированию на изменения, происходящие в условиях современного рынка; готовность профессионально действовать в сложившихся экономических условиях; высокая степень мобильности и ответственности за результаты своей профессиональной деятельности.

3.6.2. Деятельностно-ориентированное обучение чтению

Одной из основных составляющих учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе является чтение как компонент, способствующий формированию у студентов определенного уровня коммуникативной компетенции, который позволил бы им в дальнейшем пользоваться знаниями иностранного языка в определенной области профессиональной деятельности (например, научной или информационной), в непосредственном общении с зарубежными партнерами, в решении общих проблем, для самообразования и т. д.

Предлагаемые учащимся тексты должны не только быть средством обучения и овладения языковым и грамматическим материалом, но и являться целостным образованием, обеспечивающим достижение определенной коммуникативной задачи – превращение процесса обучения из пассивного потребления информации в активную деятельность студента. Для этого они должны нести определенный личностный смысл.

Если чтение построено на основе использования широкой литературной, профессиональной информации, то оно дает многозначное понимание действительности и роли языка как элемента культуры. Эффективны задания контрастивного характера, так как усвоение каких-либо норм происходит на фоне собственной культурной принадлежности и подвергается подсознательному сравнению. Например, задание по заполнению сравнительной таблицы «Россия – Германия» по таким темам, как «Обращение на “ты” на работе», «Правила этикета в различных сферах», «Права молодежи», или по текстам профессионально-педагогической тематики: «Концепции обучения», «Педагоги России и Германии» и т. д. Немаловажно и наполнение курса иностранного языка определенным профессиональным материалом, чтобы информация, извлекаемая из текстов, была значимой для студентов и нашла в дальнейшем практическое применение. В данном

случае была бы выполнена функция языка как предмета, сопровождающего и дополняющего профессиональное образование.

Вышеперечисленные задачи могут быть реализованы при организации описываемого нами деятельностно-ориентированного обучения иностранному языку, в ходе которого создаются возможности проведения чтения текстов, приближенных к реальным условиям, вызывающим естественную потребность прочитать текст, превратить процесс чтения в мотивированную речевую деятельность. При этом важна «организация взаимодействия преподавателя и студентов в обучении иностранному языку по форме “диалог-сотворчество”»: ориентация на осмысление прочитанного; выработка оценочных суждений, умение критически мыслить, отстаивать собственное мнение, выбирать правильное решение в ситуации столкновения ведомственных и общечеловеческих интересов» [2, с. 197]. Такой подход способствует развитию личностных качеств будущих специалистов.

Также эффективно использование таких методических приемов, как составление учебных текстов с сохранением всех характеристик оригинальных текстов, включение информации по мировоззренческим, этическим и профессиональным аспектам в учебный процесс, снятие языковых барьеров перед чтением текста, выбор вида чтения в соответствии с этапами обучения иностранному языку в вузе, ориентация при чтении на смысл прочитанного, понимание глубинной структуры текста (прил. 2). Это способствует формированию у студентов мотивации к чтению на иностранном языке, интереса к изучению проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью, выработке личностной позиции по обсуждаемым вопросам.

Возрастающая значимость информации вызывает необходимость в умении добывать информацию из любых источников, в том числе на иностранном языке, работать с первоисточниками, уметь аннотировать и реферировать тексты, т. е. уметь вести информационную деятельность. Главной составной частью информационной деятельности являются переработка документов, составление обзоров информационных источников, библиографий, технический или профессионально ориентированный перевод, реферирование и аннотирование первоисточников, несущих информацию.

Осуществляя компрессию первоисточника, студент должен уметь отличать способы аннотации и реферата. Если аннотация является лишь указателем для отбора первоисточников, то реферат сообщает все существенное содержание материала первоисточника, сопровождаемое оценкой и выводами.

Аннотирование и реферирование представляют собой сложный мыслительный процесс, требующий от учащихся не только хороших знаний иностранного языка, но и специальных умений «проводить компрессию текста, выделять главное, отсеивать второстепенное, кратко формулировать свои мысли» [2, с. 198]. Кроме того, учащийся должен хорошо разбираться в содержании реферируемого материала, иначе он не сможет выделить главное и отсеять второстепенное.

Задача преподавателя – вооружить студентов необходимыми навыками по выполнению этих операций. Для этого следует применять технологические приемы по выделению с учащимися главного, обобщению фактов, перефразированию и интерпретации.

Такого рода задания отражают деятельностный компонент деятельностно-ориентированного обучения, подразумевающий мотив внешний – самоутверждение и мотив внутренний – познавательный интерес; целенаправленность на успех выполняемой работы, которого можно реально добиться осознанностью деятельности.

Атмосфера открытости и сопереживания дает возможность обучаемым «прочувствовать» знания, вызвать у них эмоциональную реакцию, что является важным условием превращения знаний в убеждения [2, с. 198].

3.6.3. Деятельностно-ориентированное обучение письменной речи

Значительные изменения в экономической и политической жизни нашей страны привели к возникновению нового социокультурного пространства. Существенно возрос статус делового иностранного языка как учебной дисциплины, развивающей у студентов способность использовать язык как инструмент общения в диалоге культур.

Воспитательная задача рассматривается в аспекте обеспечения профессиональной творческой самореализации и адаптации будущего специалиста в условиях современной действительности, сфере бизнеса.

Письмо как одна из основных целей обучения иностранному языку предусмотрено в образовательной программе данной дисциплины. В качестве конечных требований к письменной речи выступают умения выражать свои мысли в письменной форме и использовать письмо как средство общения. Практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе показывает, что данные умения развиты, как правило, на недостаточном

уровне. Если студент справляется с такими заданиями, как составить письменный план, тезисы высказываний, логично изложить суть обсуждаемого вопроса в письменном виде, то задания, связанные с национально-культурными нормами и правилами общения, принятыми в стране изучаемого языка, вызывают трудности. Так, например, обучение письменной речи на основе этикетных форм ориентирует преподавателя на развитие коммуникативной компетенции обучающихся посредством формирования умения межкультурного общения. Главное заключается в том, чтобы личность была готова и способна вступать в межкультурное взаимодействие, предусматривающее определенные способы выражения.

В случае как устного, так и письменного взаимодействия способы выражения регламентируются определенными нормами и правилами этикетной сферы. При изучении иностранного языка усвоение этих норм происходит на фоне собственной культурной принадлежности, поэтому уже подсознательно все новое подвергается сравнению. Для более осознанного усвоения нового, чужого, странного предлагаем использовать задания контрастивного характера. Структура занятий отражает комплексную организацию материала по формированию прагматико-коммуникативных, когнитивных, контрастивных стратегий.

Опираясь на опыт немецких ученых в организации деятельностно-ориентированного обучения [84], мы полагаем, что занятия могут содержать следующие структурные компоненты: введение в ситуацию или тему (актуализация имеющихся знаний); работа с информацией (работа с текстами, отражающими национально-культурные особенности общения); сравнение (сопоставление общепринятых норм общения на базе двух языков и культур); коммуникация или обращение (применение полученного продукта на практике). Так, например, занятие на тему «Письменное приглашение», направленное на обучение этикетным нормам немецкой письменной речи, может быть представлено в следующем виде:

1. Введение в ситуацию:

1) Какие ассоциации у Вас вызывает слово «приглашение»: празднование какого-либо события; собеседование при приеме на работу; посещение друзей; участие в мероприятии, связанном с профессиональной или учебной деятельностью?

2) Какие из подобных ассоциаций соответствуют немецкой культуре?

2. Знакомство и работа с информацией:

1) Внимательно прочтите образцы выданных вам приглашений и ответьте на следующие вопросы:

Какие различия Вы можете наблюдать в данных приглашениях?

Какую информацию должно содержать приглашение на праздник, адресованное друзьям и хорошим знакомым?

Какую информацию должно содержать формальное приглашение, соответствующее принятым правилам этикета?

2) Прочитайте текст и проверьте, верны ли Ваши наблюдения. Обратите внимание на новую информацию.

3. Сравнение: сравните приглашения разных стран. В чем состоит разница?

4. Обращение:

1) Напишите свое приглашение на немецком языке. Выберите повод и форму (формальную или неформальную).

2) Напишите ответ на любое из предложенных приглашений. Обратите особое внимание на стиль приглашения, ранговые отношения.

Следует отметить, что занятие по обучению письменной речи студентов на основе этикетных форм организуется с учетом культурно-специфических форм общения немецкой лингвокультурной общности и нацелено на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Напомним, что при подведении итогов работы студентов оценке подлежит не только результат, но и процесс выработки решения, умение студентов продуктивно взаимодействовать.

По мнению Т. А. Румянцевой, методическая концепция обучения деловому общению, которая бы адекватно отражала объект обучения, требует рассмотрения как психологической составляющей общения, так и его лингвистической стороны [107, с. 48]. Исходя из этого следующей формой деятельностно-ориентированного обучения, при котором преподаватель выступает в роли дирижера, является самостоятельное изучение студентами под руководством преподавателя и с использованием методической литературы лингвистических средств, в частности синтаксических средств, которые применяются при оформлении коммерческого делового письма. В ходе учебного процесса студентами может проводиться исследование характерных для данного типа общения специальных синтаксических структур сверхфразовых единств, различных видов предложений.

Заключение

Необходимо совершенствовать систему подготовки по иностранному языку в профессионально-педагогическом вузе, так как эта дисциплина является составной частью профессионального образования выпускника, формирует его профессиональную и социальную компетенцию.

Наиболее перспективными путями совершенствования преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах, на наш взгляд, являются использование новых форм, методов и технологий обучения, интеграция с естественнонаучными, экономическими и гуманитарными знаниями, структурирование процесса изучения иностранного языка в соответствии с профессиональной направленностью образования. Занятия, ориентированные на деятельность, позволяют применять:

- интенсивные, активные и игровые методы обучения, творческие индивидуальные задания (рефераты, доклады, заключение договоров, сообщения, авторская видеозапись);
- такие формы обучения иностранному языку, как профессионально ориентированные ситуации; лекция-информация, лекция-визуализация, лекция-конференция, семинарские занятия, лабораторные практикумы с осуществлением работы в лингафонном кабинете и видеоклассе, разумно сочетая их с традиционными методами;
- компьютерные технологии (обучающие, управляющие, моделирующие, тренировочные, контролирующие).

Указанные методы, формы и технологии обучения активизируют деятельность студентов, повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Критериями занятия, ориентированного на деятельность, являются: конкретная цель; общее планирование и проведение занятий обучаемыми и обучающими с учетом соблюдения единства языка и конкретных жизненных ситуаций; презентация результатов; самостоятельное принятие решений самими студентами и самостоятельное творческое использование всех имеющихся в наличии вспомогательных средств (словарей, грамматических справочников, компьютеров, магнитофонов, видеокамер и т. д.).

Успешность обучения достигается путем нивелирования недостатков, одобрения сильных положительных сторон, создания ситуации успеха. Педагог должен установить доверительные отношения с обучаемыми, настроить их на серьезную работу.

Помимо достижения более качественной профессиональной лингвистической подготовки, деятельностно-ориентированное обучение способствует развитию профессиональной мобильности, формирует готовность личности к выполнению профессиональных задач.

Библиографический список

1. *Агафонов В. Г.* Организация подготовки ремесленников в Свердловской области [Текст] / В. Г. Агафонов // Проф. образование. 2004. № 9. С. 17–18.
2. *Альбрехт Н. В.* Деятельностно-ориентированное обучение студентов профессионально-педагогического вуза чтению и реферированию иностранных текстов [Текст] / Н. В. Альбрехт // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: сб. ст. Пенза: Изд-во Пенз. гос. с.-х. акад., 2006. С. 196–198.
3. *Альбрехт Н. В.* Деятельностно-ориентированное обучение как фактор развития профессиональной мобильности будущего специалиста [Текст] / Н. В. Альбрехт // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2008. № 3. С. 12–19.
4. *Альбрехт Н. В.* Использование Интернет-ресурсов при деятельностно-ориентированном обучении иностранному языку в профессионально-педагогическом вузе [Текст] / Н. В. Альбрехт // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тез. докл. 14-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. С. 36–38.
5. *Альбрехт Н. В.* Berufsausbildung = Профессиональное обучение [Текст]: метод. рекомендации для аудитор. работы с психол.-пед. текстами на нем. яз. / Н. В. Альбрехт. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. 36 с.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1968. 339 с.
7. Английско-русский, русско-английский словарь [Текст] / сост. О. С. Ахманова, У. А. Уилсон. М.: Рус. яз., 1988. 1056 с.
8. *Анцыферова Л. И.* К проблеме изучения исторического развития психики [Текст] / Л. И. Анцыферова // История психологии. М.: Педагогика, 1971. 100 с.
9. *Бакеев В. А.* Экспериментальное исследование психологических механизмов внушаемости [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Бакеев. М., 1970. 17 с.
10. *Бандура А.* Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. СПб.: ЕВРАЗИЯ, 2000. 320 с.
11. *Батищев Г. С.* Дialeктика творчества [Текст] / Г. С. Батищев. М.: Педагогика, 1984. 444 с.

12. *Безрукова В. С.* Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 97 с.

13. *Белкин А. С.* Витакенное образование: голографический подход [Текст] / А. С. Белкин. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 269 с.

14. *Бим И. Л.* Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления в школе [Текст] / И. Л. Бим // Иностран. яз. в шк. 2002. № 2. С. 1–15.

15. *Бим И. Л.* Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа [Текст]: учеб. для вузов / И. Л. Бим. М.: Новая шк., 1995. 350 с.

16. *Бондаренко С. В.* Организационно-деятельностная модель психолого-педагогической поддержки личности на этапе вузовского обучения [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / С. В. Бондаренко. Ставрополь, 2005. 194 с.

17. *Брушлинский А. Б.* Деятельностный подход и психологическая наука [Текст] / А. Б. Брушлинский // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89–95.

18. *Вебер М.* Избранные произведения [Текст]: пер. с нем. / М. Вебер. М.: Прогресс, 1990. 804 с.

19. *Вербицкий А. А.* Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий [Текст] / А. А. Вербицкий // Сред. образование. 1998. № 1. С. 24–34.

20. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст]: слов. / С. М. Вишнякова. М.: Новь, 1999. 537 с.

21. *Возмилова И. В.* Деловой иностранный язык (немецкий) [Текст]: контр. работы и метод. указания к их выполнению / И. В. Возмилова, Н. В. Альбрехт; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 25 с.

22. *Возмилова И. В.* Развитие творческого отношения курсантов вузов МВД к профессиональной деятельности в процессе изучения иностранного языка [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Возмилова. Екатеринбург, 2003. 24 с.

23. *Ворожцова И. Б.* Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку: на материале обучения французскому языку в средней школе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И. Б. Ворожцова. Ижевск, 2002. 413 с.

24. *Воронин Л. Г.* Становление речевых навыков при обучении иностранному языку [Текст] / Л. Г. Воронин, И. И. Богданова, Ю. А. Бурлаков

// Новые исследования в педагогических науках. М.: Просвещение, 1966. С. 50–63.

25. *Выготский Л. С.* Мышление и речь: психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. М.: Лабиринт, 1996. 415 с.

26. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. М.: Кн. дом «Университет», 2002. 400 с.

27. *Гегель Г. В.* Философия. Работы разных лет [Текст]: в 7 т. М.: Мысль, 1970. Т. 2. 501 с.

28. *Горюнова Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Горюнова. Ростов н/Д., 2006. 44 с.

29. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]. Специальность 030500.18 «Профессиональное обучение (экономика и управление)». Квалификация – педагог профессионального обучения. М., 2000. 20 с.

30. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры [Текст] / В. Гумбольдт. М.: Прогресс, 1985. 451 с.

31. *Давыдова М. А.* Деятельностная методика обучения иностранным языкам [Текст]: науч. теорет. пособие / М. А. Давыдова. М.: Высш. шк., 1990. 176 с.

32. *Денисевич М. Н.* Концепция подготовки специалиста [Текст]: учеб. пособие / М. Н. Денисевич, К. И. Зубков; Урал. гуманит. ин-т. Екатеринбург, 1999. 48 с.

33. *Дворецкая Ю. Ю.* Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности [Текст] / Ю. Ю. Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление: Взгляд молодого исследователя. Краснодар, 2007. С. 31–37.

34. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) [Текст] / Дж. Дьюи; пер. англ. Н. М. Никольской. М.: Лабиринт, 1999. 204 с.

35. *Елухина Н. В.* Дискурсивная компетенция и ее роль в овладении иноязычным общением [Текст] / Н. В. Елухина // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: сб. науч. тр. М.: МГЛУ, 2000. С. 60–65.

36. *Желтова С. Г.* Развитие профессиональной мобильности педагога в современных социально-экономических условиях [Текст] / С. Г. Желтова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2005. 347 с.

37. Жуков В. И. Высшая школа России: Исторические и современные сюжеты [Текст] / В. И. Жуков. М.: Союз, 2000. 625 с.
38. Жученко А. А. Аналитический обзор студенческой мобильности по проекту CHAIN-E (поток Восток-Запад) [Текст] / А. А. Жученко, А. В. Куликов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 29 с.
39. Жученко А. А. Российская система зачетных единиц – какой быть: поиски, опыт, перспективы [Электронный ресурс] / А. А. Жученко. Екатеринбург, 2002. Режим доступа: www.rsvpu.ru.
40. Зависимость обучения от типа ориентированной деятельности [Текст]: учеб. пособие / под ред. П. Я. Гальперина, И. Ф. Талызиной. М: Изд-во МГУ, 1968. 238 с.
41. Закон о профессиональном образовании ФРГ [Текст] // Федер. вестн. законов. Бонн: Изд-во Федер. м-ва образования и науки, 1969. С. 95–99.
42. Закон РФ об образовании [Текст] // Бюл. Госкомвуза России. 1996. № 2. С. 2–60.
43. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 50 с.
44. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ [Текст] / Э. Ф. Зеер // Педагогика. 1993. № 4. С. 106–110.
45. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 479 с.
46. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2000. 258 с.
47. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>
48. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя // Психология отечества: избранные психологические труды: в 7 т. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. Т. 5. 432 с.
49. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]: пособие для учителей ср. шк. / И. А. Зимняя. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
50. Зорина Т. Е. Роль английского языка в развитии планетарного сознания и формирования позиции гражданина мира. Уроки английского

языка [Текст]: метод. пособие для преп. / Т. Е. Зорина; под науч. ред. Е. Б. Спасской. СПб.: Изд-во Каро, 2000. 7 с.

51. *Ильясов И. И.* Общее представление об обучении как деятельности [Текст]: хрестоматия / И. И. Ильясов; под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. М.: РИЦ Помощь, 1996. 139 с.

52. *Каган М. С.* Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Каган. М.: Политиздат, 1974. 328 с.

53. *Кант И.* Трактаты и письма [Текст] / И. Кант. М.: Наука, 1980. 709 с.

54. *Китайгородская Г. А.* Интенсивный курс [Текст]: науч. метод. пособие для преп. / Г. А. Китайгородская. М.: Изд-во МГУ, 1979. 128 с.

55. *Колобков И. А.* Второе пришествие ремесленничества в Россию [Текст] / И. А. Колобков // Проф. образование. 2004. № 9. С. 22–23.

56. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова и др. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.

57. *Кондюрина И. М.* Дидактические условия развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. М. Кондюрина. Екатеринбург, 1999. 19 с.

58. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Бюл. М-ва общ. и проф. образования РФ. 2002. № 2. С. 3–31.

59. *Корнеева Л. И.* Педагогические особенности деятельности и подготовки обучающего персонала в дуальной системе профессионального образования ФРГ [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Корнеева. Екатеринбург, 1994. 179 с.

60. *Корнеева Л. И.* Повышение квалификации руководящих кадров в области межкультурной деловой коммуникации в России и Германии [Текст]: моногр. / Л. И. Корнеева. Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ, 2004. 396 с.

61. *Кудряшов Ю. А.* Обучение комбинированию языкового материала в целях развития устной речи [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. А. Кудряшов. М., 1969. 22 с.

62. *Кузнецов А. Н.* О контрастивной лингвистике и перспективных методах языковой подготовки студентов вузов // Содержание и методика обучения в сельскохозяйственном вузе [Текст]: сб. науч. тр. / А. Н. Кузнецов. М.: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 1999. С. 91–96.

63. *Кузнецов А. Н.* Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Кузнецов. М., 2003. 221 с.
64. *Купавцев А. В.* Деятельностный аспект процесса обучения [Текст] / А. В. Купавцев // Педагогика. 2002. № 6. С. 44–49.
65. *Кучеренко О. И.* Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: французский язык [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. И. Кучеренко. М., 2000. 197 с.
66. *Лекторский В. А.* Деятельностный подход: смерть или возрождение [Текст] / В. А. Лекторский // Вопр. философии. 2001. № 2. С. 56–65.
67. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки [Текст] / А. А. Леонтьев. М.: МГУ, 1970. 210 с.
68. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Смысл, 2005. 352 с.
69. *Лернер И. Я.* Дидактическая модель учебного процесса [Текст] / И. Я. Лернер // Учит. газ. 1996. № 24.
70. *Лернер И. Я.* Учебно-воспитательный процесс как система [Текст] / И. Я. Лернер // Новые исслед. в пед. науках. 1985. № 1(45). С. 30–34.
71. *Лихачев Б. Т.* Педагогика [Текст]: курс лекций / Б. Т. Лихачев. М.: Прометей, 1993. 526 с.
72. *Лопес Е. Г.* Развитие ключевых компетенций будущих ремесленников в процессе социально-профессионального воспитания [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Лопес. Екатеринбург, 2006. 23 с.
73. *Лукаш Ю. А.* Мотивация и эффективное управление персоналом [Текст] / Ю. А. Лукаш. М.: Финпресс, 2007. 208 с.
74. *Любезнова Т. В.* Личностно-деятельностный подход к моделированию профессионального обучения студентов колледжа средствами языковой подготовки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Любезнова. Н. Новгород, 2002. 174 с.
75. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию [Текст]: моногр. / М. К. Мамардашвили. М.: Прогресс, 1992. 304 с.
76. *Маргулис А. В.* Диалектика деятельности и потребностей общества [Текст] / А. В. Маргулис. Белгород, 1972. 148 с.
77. *Маркарян Э. С.* О генезисе человеческой деятельности и культуры [Текст]: моногр. / Э. С. Маркарян. Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1973. 146 с.

78. *Маркова А. К.* Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 309 с.
79. *Маркова А. К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников [Текст] / А. К. Маркова // *Вопр. психологии.* 1980. № 5. С. 47–59.
80. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории [Текст]: учеб. / М. И. Махмутов. М.: Педагогика, 1975. 367 с.
81. *Методическое* письмо Министерства образования о преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования 0.03.004 [Текст] // *Иностр. яз. в shk.* 2004. № 5. С. 7.
82. *Мильруд Р. П.* Подходы к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи [Текст] / Р. П. Мильруд // *Иностр. яз. в shk.* 2007. № 1. С. 12–17.
83. *Миролюбов А. А.* Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам [Текст] / А. А. Миролюбов // *Иностр. яз. в shk.* 2001. № 5. С. 11–14.
84. *Наер Н. М.* К проблеме немецкого этикета [Текст]: сб. материалов / Н. М. Наер, С. Маурах. М.: МАРТ, 2000. 48 с.
85. *Немецко-русский и русско-немецкий словарь* [Текст] / сост. И. А. Кузьмина, В. Е. Кузавлев. М.: Рус. яз., 2001. 506 с.
86. *Новейший словарь иностранных слов и выражений* [Текст]. М.: ООО «Изд-во ФСТ»; Минск: Харвест, 2002. 976 с.
87. *Новоселов С. А.* Творческий компонент подготовки педагога профессионального обучения [Текст]: моногр. / С. А. Новоселов, В. В. Егоров, Л. А. Шкутина. Киров: Изд-во Киров. гос. ун-та, 2001. 303 с.
88. *Новые тенденции в управлении предприятием и организацией* [Текст]: сб. науч. докл. межрегион. науч.-практ. конф. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2002. 345 с.
89. *Ощепкова В. В.* Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / В. В. Ощепкова. М., 1995. 35 с.
90. *Пассов Е. И.* Культуроведческий подход в обучении иностранному языку [Текст] / Е. И. Пассов // *Иностр. яз. в shk.* 2000. № 4. С. 8.
91. *Пассов Е. И.* Основные методики обучения иностранному языку [Текст]: учеб. пособие / Е. И. Пассов. М.: Рус. яз., 1977. 214 с.
92. *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / И. Г. Песталоцци. М.: Педагогика, 1981. 406 с.

93. *Пиаже Ж.* Роль действия в формировании мышления [Текст] / Ж. Пиаже // *Вопр. психологии.* 1965. № 6. С. 33–51.
94. *Пидкасистый П. И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст]: справ. / П. И. Пидкасистый, М. Г. Гарунов, Л. М. Фридман. М.: Пед. о-во России, 1999. С. 176–177.
95. *Попов А. А.* Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. А. Попов. Томск, 1999. 205 с.
96. Проблемы профессионального образования [Текст]: тез. материалов Всерос. науч.-метод. конф.: в 2 ч. /отв. ред. С. В. Слинкин. Тольск: Изд-во ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 1998. Ч. 2. С. 18–19.
97. *Пятышкин А. А.* Структура и содержание экономической подготовки педагогов профессионального обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. А. Пятышкин. Екатеринбург, 2004. 160 с.
98. Рабочая программа по дисциплине «Немецкий язык» (ГОС – 2000) [Текст]: для студентов всех форм обучения / сост. Л. В. Затока, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. 32 с.
99. Рабочая программа по немецкому языку дисциплины «Деловой иностранный язык» [Текст]: для студентов всех форм обучения / сост. Н. В. Альбрехт, Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. 14 с.
100. *Рёш Г.* Дидактика обучения по специальности [Текст]: курс лекций по проф. педагогике / Г. Рёш. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1998. 75 с.
101. *Романцев Г. М.* Новая отрасль профессионального образования. [Текст] / Г. М. Романцев // *Проф. образование.* 2004. № 9. С. 2–3.
102. *Романцев Г. М.* Тенденции развития специальности высшего профессионально-педагогического образования [Текст] / Г. М. Романцев, А. А. Жученко // *Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО.* 1999. № 2(2). С. 151–177.
103. *Романцев Г. М.* Ремесленное профессиональное образование [Текст] / Г. М. Романцев // *Проф. образование.* 2004. № 9. С. 23–24.
104. *Ротанова О. Н.* Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Ротанова. М., 2004. 228 с.
105. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. 2-е изд. М.: Педагогика, 1946. 563 с.
106. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии [Текст]: моногр. / С. Л. Рубинштейн. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 354 с.

107. *Румянцева Т. А.* Синтаксические средства оформления коммерческого делового письма [Текст] / В. И. Румянцева, Т. Декина // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Пенза: Изд-во МНИЦ Пенз. гос. с.-х. акад., 2006. С. 48–53.

108. *Руссо Ж.-Ж.* Избранное [Текст]: пер. с фр. / Ж.-Ж. Руссо. М.: Дет. лит., 1976. 190 с.

109. *Сагатовский В. Н.* Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теория, методология, проблемы [Текст] / В. Н. Сагатовский. М.: Мол. гвардия, 1990. 157 с.

110. *Сластенин В. А.* Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.]. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

111. *Соловова Е. Н.* Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования [Текст] / Е. Н. Соловова // Иностр. яз. в shk. 2001. № 4. С. 8–11.

112. *Сороковых Г. В.* Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку [Текст] / Г. В. Сороковых, О. В. Давыдова // Иностр. яз. в shk. 2007. № 1. С. 63–68.

113. *Сороковых Г. В.* Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Сороковых. Курск, 2004. 383 с.

114. *Страноведение* [Текст]: метод. указания по нем. яз. / сост. Н. В. Альбрехт [и др.]; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 60 с.

115. *Суворова Г. А.* Психология деятельности [Текст]: учеб. пособие / Г. А. Суворова. М.: Пер. Сз, 2003. 175 с.

116. *Сущинский И. И.* Обучение немецкому языку в Германии [Текст] / И. И. Сущинский // Иностр. яз. в shk. 2003. № 1. С. 83–85.

117. *Талызина Н. Ф.* Развитие П. Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии [Текст] / Н. Ф. Талызина // Вopr. психологии. 2002. № 5. С. 42–52.

118. *Теория деятельности и деятельностный подход* [Электронный ресурс]: Интернет, википедия. Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/>.

119. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. М.: Слово / Slovo, 2000. С. 262.

120. *Тидеманн Б.* Обучение, ориентированное на деятельность учащегося: из опыта работы начального профессионального образования Гер-

мании [Текст] / Б. Тидеманн // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. 1999. № 2 (2). С. 237–250.

121. *Ткаченко Е. В.* Профессионально-педагогическое образование России: организация и содержание [Текст] / Е. В. Ткаченко, Г. М. Романцев, А. А. Жученко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 234 с.

122. *Толковый словарь русского языка* [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

123. *Федотов В. А.* Высшее экономическое профессионально-педагогическое образование: международный и российский опыт [Текст] / В. А. Федотов // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния РАО. 2001. № 5(11). С. 153–159.

124. *Федотов В. А.* Пути реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] / В. А. Федотов, Е. В. Горбунова // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния РАО. 2003. № 4(22). С. 118–121.

125. *Федоров В. А.* Профессиональное образование: теория, эмпирика, практика [Текст]: моногр. / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

126. *Философский энциклопедический словарь* [Текст] / Л. Ф. Ильичев [и др.]. М.: Сов. энцикл., 1983. 833 с.

127. *Хаматнуров Ф. Т.* Этика профессионально-педагогического работника [Текст] / Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 392 с.

128. *Храмушина Ж. А.* Языковая подготовка как компонент социальной компетентности выпускников технического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ж. А. Храмушина. Екатеринбург, 2001. 155 с.

129. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст]: моногр. / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 338 с.

130. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику [Текст]: учеб. пособие / А. Шелтен; пер. Л. И. Корнеевой. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 288 с.

131. *Штратман К. В.* Немецкая система профессионального образования и ее обучающий персонал [Текст] / К. В. Штратман // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / под. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. Вып. 1. С. 145–154.

132. *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установок [Текст] / Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1961. 306 с.

133. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. [Текст] / Э. Г. Юдин, А. П. Огурцов; АН СССР, Ин-т истории естествознания. М.: Наука, 1978. 391 с.

134. *Яковлева Н. О.* Деятельностный подход к исследованию проблем педагогического проектирования [Текст] / Н. О. Яковлева // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния РАО. 2002. № 1. С. 18–27.

135. *Якиманская И. С.* Путь исследователя [Текст] / И. С. Якиманская, Л. В. Брушлинский // Психол. журн. 2003. № 2. С. 87–95.

136. *Aebli H.* 12 Grundformen des Lehrers [Text] / H. Aebli. Stuttgart, 1991. 110 S.

137. *Aebli H.* Denken: das Ordnen des Tuns [Text]. Bd. I: Cognitive Aspekte der Handlungstheorie / H. Aebli. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980. 320 S.

138. *Aebli H.* Denken: das Ordnen des Tuns [Text]. Bd. II: Denkprozesse / H. Aebli. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981. 303 S.

139. *Bader R.* Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz [Text] / R. Bader. Dortmund. 1990. 123 S.

140. *Benner D.* Allgemeine Pädagogik. Eine systematischproblemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns [Text] / D. Benner. Neue Bearb., Aufl. Weinheim; München: Javenta, 2001. 365 S.

141. *Berg H. Ch.* Lehrkunst. Ein Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik [Text] / H. Ch. Berg, Th. Schulze // Die deutsche Schule. 5. Beiheft, 1999. S. 102–122.

142. *Blankerz H.* Die Geschichter der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart [Text] / H. Blankerz. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982. 337 S.

143. *Bunk G. P.* Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung [Text] / G. P. Bunk / Z-ft für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4. Stuttgart, 1981. S. 45–57.

144. *Ecker K.* Handlungsorientierter Unterricht. Eine didaktische Klarstellung [Text] / K. Ecker // Die berufsbildende Schule. Z-ft des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen. 1993. J-G45. H. 11. S. 351–354.

145. *Edge J.* Vistakes and Correction/ 7 th impression. [Text] / J. Edge. Longmann, 1997. 409 p.

146. *Etudier, se former faire de la recherche dans un autre pays de l'Union Européenne* [Text]: Programme d'information du citoyen européen /

Elaboré par commission européenne, dir. Generale XV – Marché intérieur et services financiers. Paris, 1996. 15 p.

147. *Fischer K G.* Das Exemplarische im Politikunterricht [Text]: Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung / K. G. Fischer. Schwalbach / Ts.: Wochenschau, 1993. 215 S.

148. *Föllig-Albers M.* Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben [Text] / M. Föllig-Albers; Mit Beiträgen von S. Horn [u.a.]. Weinheim/Basel: Beltz, 1992. 348 S.

149. *Freinet C.* Pädagogische Texte [Text]: mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet / C. Freinet. Reinbek: Rowolt. 1980. 376 S.

150. *Gamm H.-J.* Führung und Verführung [Text] / H.-J. Gamm / Pädagogik des Nationalismus. München: List, 1964. 339 S.

151. *Gerner B.* Das Exemplarische Prinzip [Text]: Beiträge zur Didaktik der Gegenwart / B. Gerner. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963. 367 S.

152. *Greinert W.-D.* Das «deutsche System» der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven [Text] / W.-D. Greinert. Baden-Baden, 1993. 125 S.

153. *Greinert W.-D.* Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland [Text] / W.-D. Greinert. Stuttgart. 1995. 153 S.

154. *Gudjons H.* Handlungsorientiert lehren und lernen [Text]: Projektunterricht und Schüleraktivität / H. Gudjons, B. Heilbrunn. Obb.: Klirkhardt, 1986. 273 S.

155. *Habermas J.* Theorie der kommunikativen Handelns [Text]. Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung / J. Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981. 534 S.

156. *Hänsel D.* Handbuch Projektunterricht. [Text] / D. Hänsel. Weinheim; Basel: Beltz, 1997. 103 S.

157. *Hausmann G.* Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts [Text] / G. Hausmann. Hederberg: Quelle & Meyer, 1959. 476 S.

158. *Heinmann P.* Unterricht-Analyse und Planung [Text] / P. Heinmann, O. Gunter, W. Schulz. Hannover: Schroedel, 1965. 210 S.

159. *Jank W.* Didaktische Modelle [Text] / W. Jank, H. Meyer. 3 Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1994. 465 S.

160. *Jank W.* Didaktische Modelle [Text] / W. Jank, H. Meyer. 5 völlig überarb., Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002. 399 S.

161. *Jantzen W.* Galperin Lesen. Anmerkungen zur Entwicklung einer historisch-materialistischen Theorie schulischen Lernens [Text] / W. Jantzen // Demokratische Erziehung. 1983. № 5. S. 30–37.

162. *Kattmann U. D.* Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung [Text] / U. D. Kattmann [u.a.] // Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 3 Jg. 1997. № 3. S. 3–18.
163. *Klafki W.* Zur Unterrichtsplanung im Sinne Kritisch [Text] / W. Klafki // Konstruktiver Didaktik. Z-ft für Pädagogik. 1985. № 3.
164. *Klafki W.* Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik [Text] / W. Klafki. Weinheim: Beltz, 1996. 559 S.
165. *Klinberg L.* Zur didaktischen Inhalt-Metoden-Relation [Text] / L. Klinberg // Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule «Karl Liebknecht». 1983. № 4. S. 759–769.
166. *Lange O.* Stichwort: Unterricht, problemlösender [Text] / O. Lange. Halle; Meyer: Hrsg., 1986. 621 S.
167. *Langemann J.* Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt [Text] / J. Langemann. Berlin: Carl Method, 1963. 312 S.
168. *Langewand A.* Stichwort: Handeln [Text] / A. Langewand. Lenzen; Mollenhauer, 1983. 431 S.
169. *Laun R.* Frainet – 50 Jahre danach [Text]: Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen. Beispiele einer produktiven Pädagogik / R. Laun. Heidelberg: bvb-Edition Meichsner u. Schmidt, 1982. 288 S.
170. *Laur-Ernst U.* Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit [Text] / U. Laur-Ernst. Frankfurt. 1984. 235 S.
171. *Lemmermann H.* Kriegserziehung im Kaiserreich [Text]: Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik, 1890–1918: 2 Bd. / H. Lemmermann. Lilienteil; Bremen: eres edition, 1984. 285 S.
172. *Lipsmeier A.* Ganzheitslichkeit als berufspädagogische Kategorie [Text] / A. Lipsmeier // Z-ft für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1989. H. 2. S. 51–64.
173. *Mager R. F.* Lernziele und Unterricht [Text] / R. F. Mager. Weinheim; Basel: Beltz, 1977. 257 S.
174. *Mertens D.* Schlüsselqualifikationen [Text]: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung. 1974. H. 7. S. 7–10.
175. *Meyer H. L.* Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. [Text] / H. L. Meyer. Königstein/Ts.: Scriptor, 1980. 234 S.
176. *Meyer H. L.* Unterrichtsmethoden [Text]: Bd. 2: Praxisband / H. Meyer. Frankfurt. M.: Scriptor, 1987. 240 S.

177. *Meyer M.* Bildungsgangdidaktik [Text] / M. Meyer, A. Reinartz. Opladen: Leske+Budrich, 1998. 247 S.
178. *Montessori M.* Kinder sind anders. (Il segreto dell'infanzia. 1952) [Text] / M. Montessori [u.a.]. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980. 448 S.
179. *Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur.* 9. Documentation des reunions «La reconnaissance des diplom et la mobilité académique» [Text]: Les Actes du Congrès international. UNESCO, 1995. 148 p.
180. *Petersen P.* Der kleine Jena-Plan [Text] / P. Petersen. Wahnheim: Beltz, 1980. 49 S.
181. *Reichwein A.* Schaffendes Schulvolk [Text] / A. Reichwein. Stutgart; Berlin: Kohlhammer, 1951. 96 S.
182. *Rolff H-G.* Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlage und Praktische Hinweise für eine bessere Schule [Text] / H-G. Rolff. Weinheim; München: Juventa, 1993. 430 S.
183. *Rösch H.* Die Aufgaben der Praktischen Fachkunde (Neun): Beiträge zur Didaktik und Methodik der beruflichen Bildung. Bvb aktuell [Text] / H. Rösch. München, 1970–1980. 61 S.
184. *Rösch H.* (Hrsg) Fachpraktischer Unterricht. Ziele, Inhalte und Methoden [Text] / H. Rösch. 2. Aufl.: Didaktik des berufspraktischen Unterrichts Metalltechnik. Alsbach; Bergstrasse, 1990.
185. *Roth H.* Pädagogische Psychologie des Lehrers und Lernens [Text] / H. Roth. 7. Hannover: Schroedel, 1963. 169 S.
186. *Scheller I.* Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie [Text] / I. Scheller. Königstein/Ts.: Scriptor, 1981. 233 S.
187. *Schulz W.* Lebensgeschichten und Lernwege, Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen [Text] / W. Schulz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996. 245 S.
188. *Schulze G.* Die Erlebnisgesellschaft [Text] /G. Schulze// Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M; New York: Campus, 1992. 123 S.
189. *Wagenschein M.* Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch [Text] / M. Wagenschein. Weinheim; Basel: Beltz, 1990. 298 S.
190. *Winkel R.* Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik [Text] / R. Winkel // Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung. Düsseldorf: Schwann, 1988. S. 315–319.
191. *Wöll G.* Handeln: Lernen durch Erfahrung [Text] / G. Wöll. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, 1998. 132 S.

Анкета студента

Дорогой друг!

Просим принять участие в социально-педагогическом исследовании отношения студентов к иностранному языку. Фамилию указывать не нужно, анонимность гарантируется. *Правила заполнения анкеты:* внимательно прочитайте вопрос и варианты ответов, обведите кружком соответствующий Вашему мнению ответ или дайте свой вариант ответа.

Заранее благодарим за участие в нашем исследовании.

1. Как Вы считаете, какие требования сегодня предъявляются к специалистам? (Выберите 1–2 наиболее значимых варианта ответа.)

- 1) Глубокие знания в профессиональной сфере.
- 2) Навыки самообразовательной деятельности.
- 3) Высокий уровень информированности в экономической области.
- 4) Знание иностранного языка.
- 5) Владение навыками работы на ЭВМ.

2. Продолжите фразу «Иностранный язык для меня – это...»

3. Как бы Вы оценили в настоящее время уровень своего знания иностранного языка? (Оценка осуществляется по 5-балльной шкале, где 1 – очень плохой уровень, 5 – отличное знание.)

Навыки	Баллы				
1. Владение навыками письменной речи	1	2	3	4	5
2. Разговорная речь	1	2	3	4	5
3. Аудирование	1	2	3	4	5
4. Профессиональная лексика	1	2	3	4	5

4. С какой целью Вы приходите на занятия по иностранному языку? (Выберите 2–3 варианта ответа.)

- 1) Это обязательный предмет в учебном курсе, он стоит в расписании занятий.
- 2) Думаю, что иностранный язык будет необходим мне в дальнейшей профессиональной деятельности.
- 3) Мне интересно общаться с преподавателем.

- 4) Просто хочу овладеть иностранным языком.
- 5) Посещение занятий позволяет получить хорошую оценку, успешно сдать сессию.
- 6) Сегодня необходимо знать хотя бы один иностранный язык.
- 7) Просто хожу на занятия, если будет реальная необходимость в иностранном языке, буду заниматься дополнительно.
- 8) Затрудняюсь ответить.
- 9) Свой вариант ответа: _____

5. *Занимаясь иностранным языком, можете ли Вы сказать, что:*

- 1) Наслаждаетесь процессом занятий.
- 2) Развиваете свои способности.
- 3) Реализуете свои идеалы.
- 4) Углубляете знания в интересующей Вас области.
- 5) Расширяете кругозор.
- 6) Отвлекаетесь от житейских проблем.
- 7) Повышаете свой культурный уровень.
- 8) Самоутверждаетесь в собственных глазах.
- 9) Добиваетесь уважения друзей, близких.
- 10) Закладываете основу материального благополучия.
- 11) Свой вариант ответа: _____

6. *Чем бы Вам хотелось заниматься на уроках иностранного языка?*

- 1) Выполнять упражнения, ориентированные на профессиональную деятельность.
- 2) Работать с профессиональной литературой.
- 3) Писать деловые письма, рефераты и др., связанные с профессией.
- 4) Любыми видами обучения, не связанными с профессией.
- 5) Свой вариант ответа: _____

7. *Занимаетесь ли Вы дополнительно иностранным языком?*

- 1) Да, занимаюсь самостоятельно.
- 2) Да, занимаюсь индивидуально с преподавателем.
- 3) Нет, посещаю только занятия на курсах.
- 4) Свой вариант ответа: _____

8. *Укажите, сколько в среднем часов в неделю Вы дополнительно (помимо занятий на курсах) занимаетесь иностранным языком?*

- 1) Менее часа.
- 2) 1–2 ч.
- 3) 3–4 ч.
- 4) 5 и более часов.

9. *Оцените в целом степень удовлетворенности занятиями иностранным языком?*

- 1) Полностью удовлетворен.
- 2) Скорее удовлетворен, чем неудовлетворен.
- 3) Скорее не удовлетворен, чем удовлетворен.
- 4) Не удовлетворен.
- 5) Затрудняюсь ответить.

10. *С какими трудностями Вы встречаетесь в процессе изучения иностранного языка? (Выберите 2–3 основных варианта.)*

- 1) Не хватает времени для самостоятельного изучения.
- 2) Мне лень заниматься.
- 3) У меня нет способностей к иностранному языку.
- 4) Трудности в общении с преподавателем.
- 5) У меня небольшой словарный запас.
- 6) Нужно «работать» над произношением.
- 7) Никаких трудностей не испытываю.
- 8) Свой вариант ответа: _____

11. *Представьте себе, что в ближайшую неделю Вам предстоит посетить страну изучаемого языка. Как Вы считаете, достаточно ли Вам знаний и навыков владения иностранным языком для общения?*

- 1) Да.
- 2) Скорее да, чем нет.
- 3) Скорее нет, чем да.
- 4) Нет.
- 5) Затрудняюсь ответить.

12. *Если бы Вам предложили посещать занятия по иностранному языку по желанию, то как бы Вы поступили?*

- 1) С радостью бы не стал ходить на занятия.
- 2) Все равно стал бы приходить на занятия.

13. Оцените в целом эффективность занятий иностранным языком по 5-балльной шкале (1 – низкая эффективность, 5 – высокая эффективность).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Как Вы считаете, каким образом можно повысить эффективность занятий по иностранному языку?

15. Укажите Ваш пол.

1) Женский.

2) Мужской.

16. Укажите факультет и курс, на котором Вы учитесь.

Handlungsorientierte lexikalische Übungen

I. Finden Sie die russischen Äquivalente zu folgenden deutschen Wörtern:

- | | |
|-------------------------|----------------------------------|
| 1. die Berufsausbildung | 1. Общее образование |
| 2. der Leistungsanstieg | 2. Профтехобучение |
| 3. das Anliegen | 3. Выражать |
| 4. ausprägen | 4. Ученик на производстве |
| 5. der Lehrling | 5. Увеличение производительности |
| 6. die Allgemeinbildung | 6. Стремление |
| 7. das Fachstudium | 7. Специальное образование |
| 8. die Gestaltung | 8. Изображение |

II. Übersetzen Sie folgende Begriffe aus dem Deutschen ins Russische und erklären Sie, was sie bedeuten.

Die Befähigung zur schöpferischen Arbeit; die weitere Ausprägung; eine hoch entwickelte Lebensweise; die Gleichberechtigung der Frau; das Hauptanliegen der Berufsbildung; Lehrling mit abgeschlossener Oberschulbildung; Voraussetzungen für einen hohen Leistungszuwachs; politische Bewusstheit.

III. Übersetzen Sie folgende Sätze:

1. Die Berufsausbildung beeinflusst alle Bereiche der gesellschaftlichen Entwicklung.

2. Die sozialen Funktionen der Berufsausbildung schließen gesellschaftliche Verantwortung für die Vorbereitung junger Leute auf ein Hoch- und Fachschulstudium ein.

3. Auf der Grundlage einer für alle Jugendlichen Allgemeinbildung und der darauf aufbauenden Berufsausbildung wird der Prozess der Entwicklung des Landes über und durch Berufsausbildung qualitativ und quantitativ wesentlich beeinflusst.

IV. Beantworten Sie folgende Fragen:

1. Was ist das Hauptanliegen der Berufsausbildung?
2. Wodurch und auf welcher Grundlage wird der Prozess der Entwicklung des Landes beeinflusst?
3. Worauf ist das Bildungsprogramm orientiert?

4. Welche Eigenschaften sollen im Prozess der Berufsausbildung ausgeprägt werden?
5. Beweisen Sie anhand des Textes, dass die Berufsausbildung alle Bereiche der gesellschaftlichen Entwicklung beeinflusst.

Научное издание

Альбрехт Нина Васильевна

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Редактор Л. И. Кузнецова
Компьютерная верстка Е. С. Кузнецовой

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 15.04.09. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ. л. 9,0. Уч.-изд. л. 9,6. Тираж 300 экз. Заказ № 272.
Издательство ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано ИП Горонков А.В.
Свердловская обл.,
г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, 4